

Université du Québec en Outaouais

Liens entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices en service de garde, leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité de la relation parent-éducatrice.

Par

Sabrina Guilbert

Département de psychoéducation et de psychologie

Module de psychoéducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences (M.Sc)  
en psychoéducation

11 juillet 2012

Université du Québec en Outaouais
21 FEV. 2013
Bibliothèque

Sabrina Guilbert, 2012

## Résumé

L'intelligence émotionnelle (IE) est l'habileté à percevoir, comprendre et réguler ses émotions et celles des autres (Mayer et al., 1990). Plusieurs études ont démontré que cette caractéristique individuelle prédirait davantage d'habiletés sociales, un cercle social de qualité et le succès de façon générale (Hogan et al., 2010). Plusieurs auteurs affirment que l'IE est un aspect essentiel dans les emplois en intervention psychosociale. Des habiletés de compréhension et de gestion des émotions permettront aux intervenants de mieux aider l'autre (Smith, 2005). L'IE est généralement positivement corrélée avec la performance au travail et le sentiment d'efficacité. De plus, selon Di Fabio et Palazzeschi (2008), l'IE prédisposerait l'enseignant à des capacités de gestion de classe adéquate et à de bonnes stratégies d'enseignement. Par ailleurs, selon Polat et Ulusoy-Oztan, 2009, les enseignants, en ayant eux-mêmes des habiletés émotionnelles et en exprimant et gérant adéquatement leurs propres émotions, deviennent des modèles pour les enfants qui les observent. L'impact du fonctionnement émotionnel des éducatrices sur leurs pratiques éducatives en regard du développement socio-émotionnel des enfants a été très peu étudié. Les études rapportent que des compétences émotionnelles élevées aident aussi les éducatrices à faire face au stress en lien avec leur emploi (Kremenitzer & Miller, 2008). Öztürk et Deniz (2008) rapportent que cette variable aurait aussi un impact important sur la compétence et la satisfaction au travail des éducatrices en milieu de garde. Vural (2010) ajoute qu'il existerait un lien significatif et positif entre l'IE des éducatrices et leur capacité de résolution de problème. Selon Hargreaves (2001), certaines compétences émotionnelles aident à l'établissement d'une relation harmonieuse entre les parents et le professeur. Le but de la présente étude vise à déterminer dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle des éducatrices est liée à leurs pratiques de socialisation des émotions et à la qualité de la relation avec le parent. Notre

recherche s'intéresse plus précisément aux questions suivantes: (1) Existe-t-il un lien entre le niveau d'IE des éducatrices et la qualité de leurs pratiques de socialisation des émotions envers les enfants de leur groupe? (2) Le niveau d'IE des éducatrices est-il lié avec la qualité de la relation avec le parent? (4) L'expérience est-elle liée au niveau d'intelligence émotionnelle des éducatrices et à leurs pratiques éducatives? (3) Les pratiques éducatives générales des éducatrices sont-elles aussi liées à cette variable indépendante?

Ce projet comprend la participation d'une quarantaine d'éducatrices provenant de centres de la petite enfance de type installation au Québec. Deux stratégies de collectes de données sont utilisées auprès des éducatrices : deux questionnaires auto-rapportés valides et traduits soit le Self-Report Emotional Intelligence (Schutte et al., 1998) et le Coping With Children's Negative Emotions Scale (Fabes et al., 1990) et l'observation des pratiques à l'aide d'une grille standardisée : le Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2008). Les parents évaluent la qualité de relation avec l'éducatrice de leur enfant, à l'aide du questionnaire auto-rapporté: Parent-caregiver relationships scale (Elicker et al., 1997). Des analyses de corrélation furent utilisées afin de répondre aux questions de recherche. Les résultats démontrent que l'IE des éducatrices est significativement liée à leurs pratiques de réconfort auprès des enfants ( $r = 0.41$ ,  $p < 0.01$ ). Les impacts des résultats sur la pratique des éducatrices au préscolaire seront discutés en conclusion.

**Mots clés:** intelligence émotionnelle, socialisation des émotions, pratiques éducatives, préscolaire, petite enfance, relation parent-éducateur, éducateur au préscolaire

## Abstract

Emotional intelligence (EI) is defined as the ability to perceive, understand and manage emotions (Mayer et al., 1990). Many studies have shown that EI is related to positive outcomes such as, good social skills, great social support, and success in life (Hogan et al., 2010). Several authors pointed out that EI is an important success factor for workers in the educational and psychosocial fields. For instance, practitioners should be able to recognize, understand, and manage their own emotions in order to provide optimal assistance to others (Smith, 2005). Self-efficacy and work performance also seem to be positively related to emotional intelligence. According to Di Fabio and Palazzeschi (2008), for teachers, EI increases efficacy in classroom management and instructional strategies. Furthermore, students learn behaviours through observing role models, and this requires that teachers use their EI at the highest level (Polat & Ulusoy-Oztan, 2009). The impact of preschool educators' emotional skills on their emotion socialization practices has only been the subject of a few studies. Those studies have shown a positive association between preschool educators' EI and lower level of stress, greater satisfaction at work, and better interpersonal skills (Kremenitzer & Miller, 2008). Vural's research (2010) also indicated that EI is positively correlated to the ability to solve problems. Finally, Hargreaves (2001) found that EI enhances the quality of parent-teacher's relationships. The goal of the study is to determine to what extent educators' emotional intelligence is related to their emotion-related socialization practices. The study also examines the link between EI and the quality of parent-educator relationships. The research questions are (1) Is there a link between educator's EI level and the quality of their emotion socialization practices towards children in their group? (2) Is educator's EI level linked with the parent-educator relationship quality? (3) Is

experience linked with EI level and educators's practices? (4) Are educator's general educational practices also related to the independant variable?

A sample of 48 female preschool educators and 158 parents took part in the study. All participants were recruited in 13 daycare centres in Quebec, Canada. Educators completed two standardized self-report questionnaires: The Self-Report Emotional Intelligence (Schutte et al., 1998) and the Coping With Children's Negative Emotions Scale (Fabes et al., 1990).

Observational data were collected for 11 educators using the standardised Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2008). Parents were asked to complete a standardized self-report questionnaire: The Parent-caregiver relationships scale (Elicker et al., 1997). Correlations were performed to evaluate links between measured variables. Data show that the EI is significantly related with the educators comfort practices with children ( $r = 0.41$ ,  $p < 0.01$ ). Implications of the results on preschool practices will be discussed.

**Keywords :** emotional intelligence, emotion socialization, teacher practices, preschool, early childhood, parent-teacher relationship, preschool teachers

## Table des matières

Contexte théorique .....	1
L'intelligence émotionnelle .....	1
L'intelligence émotionnelle au travail .....	3
L'intelligence émotionnelle et les emplois reliés au domaine de l'intervention .....	7
L'intelligence émotionnelle et l'enseignement au primaire .....	11
L'intelligence émotionnelle et l'éducation au préscolaire .....	16
L'intelligence émotionnelle dans la relation éducatrice-parent .....	19
Principaux constats qui émergent de la recension et objectifs de l'étude .....	21
Objectifs de l'étude .....	21
Méthode.....	22
Participants .....	22
Procédures.....	25
Mesures.....	26
Intelligence émotionnelle des éducatrices .....	26
Pratiques éducatives en regard de la socialisation des émotions .....	27
Qualité de la relation parent-éducatrice .....	28
Qualité du vécu en service de garde .....	28
Résultats .....	30
Lien entre l'intelligence émotionnelle, les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices et la qualité de relation avec le parent .....	31
Lien entre l'intelligence émotionnelle et les pratiques générales des éducatrices .....	32
Discussion .....	36
Limites de l'étude .....	40

Conclusion..... 44

Références ..... 47

Annexe A.....viii

Annexe B..... x

Annexe C.....xii

Annexe D.....xiii

Annexe E .....xvii

## Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'aide de plusieurs personnes que j'aimerais prendre le temps de remercier. Tout d'abord, mon directeur Sylvain Coutu, par son approche très humaine, s'est toujours démontré disponible, malgré la distance lors de sa sabbatique. Mais surtout, même avant le début de la maîtrise, il a cru en mes capacités en recherche et m'a permis de collaborer à des projets que tout étudiant aimerait en avoir la chance. Merci Sylvain!

J'aimerais remercier aussi toute l'équipe du département de psychoéducation et plus particulièrement celle de Saint-Jérôme. Merci à Diane Dubeau, Geneviève Piché, Ginette Lajoie, Marie-Ève Clément, Jean Gervais, Christophe Maïano, Annie Aimé et Steve Bissonnette. Vous m'avez été d'une grande aide, soit pour des questions ponctuelles ou pour nos discussions sur le métier de chercheur et de professeur. Vous m'avez permis d'avoir une meilleure idée du métier et j'en retiens de bons conseils! Vous avez été une équipe formidable, je me suis toujours sentie la bienvenue et merci pour toute la confiance que vous m'avez accordée et vos encouragements! En espérant vous revoir! J'aimerais remercier aussi l'équipe du registrariat qui m'a été d'une grande aide tout au long de ma maîtrise, que ce soit pour me transmettre les enveloppes de mes participants ou l'envoi de mes nombreuses demandes de bourses! Merci aussi à Annik Gélineau, Liette Faubert et Suzanne Cloutier qui m'ont toujours encouragée et soutenue dans mes nombreuses implications à l'UQO.

J'aimerais remercier mes parents qui m'ont toujours soutenue de près ou de loin dans mes études. Leur fierté envers mes projets est toujours une motivation supplémentaire! Un grand merci à mon amoureux Simon qui m'a soutenue psychologiquement tout au long de ce parcours et continue de le faire pour mes projets futurs. Merci pour ta présence amoureuse et tes conseils pragmatiques! Merci à mes amis qui contribuent au maintien d'une vie sociale et affective équilibrée! Merci finalement à Serge et Marie qui m'ont permis de croire au projet de doctorat.



## Contexte théorique

### L'intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle est un concept relativement nouveau, discuté seulement depuis la fin du siècle dernier. Même si la définition de ce concept diverge quelque peu selon les auteurs, la plupart d'entre eux s'entendent pour dire que l'intelligence émotionnelle réfère à la capacité à prendre conscience de ses émotions du moment et à gérer ses propres réactions émotives et celles des autres (Bar-On, 2007; Goleman, 1997; Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990). En d'autres mots, c'est l'habileté à percevoir, comprendre et réguler ses émotions et celles des autres (Mayer et al., 1990; Schutte et al., 1998).

Le concept de l'intelligence émotionnelle comprend cinq composantes de base, souvent repris par les auteurs. La première est l'identification de l'émotion. Elle comprend la reconnaissance des émotions d'autrui en observant les expressions faciales, la posture du corps et les intonations dans la voix. La deuxième composante est la compréhension des émotions. Elle consiste en la compréhension des antécédents et des conséquences des émotions, la capacité d'être conscient de ses émotions et de celles des autres et d'être capable de les différencier (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). C'est aussi la compréhension du rôle de la mémoire, des désirs et des croyances sur les émotions ainsi que le rôle de la régulation sur les émotions (Hughes, Thompson, & Bradford Terrell, 2009). La troisième composante est l'expression des émotions. Elle comporte la capacité d'exprimer ses émotions de façon socialement et culturellement acceptable. Puisque les états affectifs se transmettent et se communiquent d'un humain à l'autre, l'individu manifeste ses états affectifs aux autres de façon constante (Kelly & Barsade, 2001; Zeidner et al., 2009). L'utilisation des émotions est la quatrième composante. Elle consiste en l'intégration des émotions dans la pensée et leur utilisation pour faciliter la pensée et les actions (Zeidner et al., 2009). La dernière composante fait référence à la gestion des émotions.

Selon Mckee, Johnston, Mwelwa et Rotondo (2009), la capacité de gérer ses émotions est au cœur de la théorie de l'intelligence émotionnelle. Cela consiste en la régulation de ses propres émotions et celles vécues dans la relation avec l'autre, en modulant l'intensité d'une émotion, de manière consciente ou automatique<sup>1</sup> (Bridges & Grolnick, 1995; Thompson, 1994). Cette capacité serait le plus haut niveau de compétence dans le concept de l'intelligence émotionnelle et elle aiderait à l'établissement de relations interpersonnelles de qualité et à la résolution de conflit (Zeidner et al., 2009).

Par ailleurs, pour certains la notion de compétence émotionnelle réfère aux valeurs en lien avec un modèle précis de l'intelligence émotionnelle tandis que pour d'autres, ce terme est simplement un synonyme de l'intelligence émotionnelle (Bar-On, 2007; Goleman, 1998; Mayer & Salovey, 1997; Zeidner et al., 2009). Selon Mayer et Salovey (1997), il serait logique que les deux termes soient utilisés de façon interchangeable, car ils réfèrent sensiblement à la même réalité. Bar-On (2007) est du même avis et avance que l'expression « compétences émotionnelles » équivalente à celle de l'intelligence émotionnelle. Dans le cadre de cette étude, l'expression « intelligence émotionnelle » désignera aussi de façon implicite les compétences émotionnelles, appellation plus précise et opérationnelle.

L'intelligence émotionnelle a des impacts sur plusieurs dimensions de la vie courante. En effet, les émotions influencent les interactions sociales (Parkinson, Fischer, & Manstead, 2005) et l'intelligence émotionnelle prédit plus d'habiletés sociales ainsi qu'un cercle social de qualité (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Lopes et al., 2004; Schutte et al., 2001).

Par exemple, un individu ayant une intelligence émotionnelle de haut niveau a tendance à mieux

---

<sup>1</sup> Il existe deux fonctions de la gestion émotionnelle : La régulation de ses émotions et la gestion de ses émotions en relation avec l'autre. En relation avec l'autre, il faut être conscient non pas seulement de ses propres émotions, mais aussi de celles de l'autre afin de réagir de façon socialement adaptée (Thompson, 1994).

réagir aux attaques personnelles en conservant une humeur positive (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002). De plus, les individus ayant davantage d'habiletés émotionnelles ont tendance à trouver plus facilement un plus grand nombre de stratégies en situation de conflit interpersonnel. Ceci s'explique par le fait que leur conscience et compréhension du processus émotif leur permettent de réduire la rumination cognitive et de diminuer les émotions négatives (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002). En outre, puisque ces individus sont plus à même d'effectuer une bonne gestion de leurs émotions, ils sont alors plus aptes à gérer les stress du quotidien (Zeidner, et al., 2009). Par ailleurs, plusieurs auteurs affirment que l'intelligence émotionnelle prédit le succès de façon générale (Epstein, 1998; Goleman, 1997; Hogan et al., 2010). Au plan de la santé physique et mentale, des études ont démontré qu'un haut niveau de capacités émotionnelles est lié à une bonne santé en général (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke, 2007). Une intelligence émotionnelle de haut niveau prédit moins de dépression, plus d'optimisme (Schutte et al., 1998), ainsi qu'une plus grande satisfaction envers la vie (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000). Finalement, plusieurs auteurs ont démontré que l'intelligence émotionnelle apporte un bien-être général et émotif (Goleman, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995).

### **L'intelligence émotionnelle au travail**

Les réalités émotionnelles ne caractérisent pas uniquement les rapports personnels des individus, elles sont également présentes dans le contexte des milieux de travail. Effectivement, les relations avec les collègues et avec les clients proposent de multiples situations à caractère émotif, puisque les émotions sont présentes dans tout type d'interaction humaine. De plus, le tempérament, la vie personnelle et le type de relation avec les collègues influencent les émotions vécues dans le milieu de travail (Guy, Newman, & Mastracci, 2008). Par ailleurs, depuis quelques années l'intelligence émotionnelle est davantage prise en considération comme qualité

recherchée au moment de l'embauche de certains employés ou cadres, par exemple. Ce n'est donc plus seulement la propension à bien faire son travail qui importe, mais aussi les habiletés émotionnelles en contexte d'emploi (Côté & Miners, 2006). De plus, le marché du travail est en constante évolution et exige que les employés s'adaptent rapidement. Cela requiert des capacités autant socio-émotionnelles que cognitives (Zeidner et al., 2009). En effet, en emploi il est nécessaire d'établir des liens affectifs avec les autres et de répondre adéquatement à leurs réactions émotionnelles. Par ailleurs, des relations de qualité avec les autres préviennent le désengagement et l'épuisement professionnel (Guy et al., 2008).

Le milieu de l'emploi est un lieu idéal pour observer les manifestations de l'intelligence émotionnelle en contexte réel (Cherniss, 2000, cité par Zeidner et al., 2009). C'est aussi un lieu où l'expression des émotions est mal tolérée, particulièrement pour ce qui est des émotions négatives. La logique et la pragmatique sont plus encouragées dans ce type de milieu (Ashforth & Humphrey, 1995). Les travailleurs doivent donc apprendre à inhiber leurs émotions en lien avec leurs problèmes personnels et à exprimer d'abord les émotions qui sont socialement acceptées dans leur milieu. De plus, en interaction avec les autres, le travailleur doit aussi être apte à composer avec les émotions des autres (Guy et al., 2008). En ce sens, la régulation émotionnelle est importante pour un bon fonctionnement global en emploi et pour entretenir des relations de travail de qualité (Trougakos, 2007).

De façon plus spécifique, il est démontré que les gens qui ont un haut niveau d'intelligence émotionnelle tendent à avoir plus de succès dans leur carrière, ont de meilleures relations interpersonnelles et assurent une meilleure gestion d'équipe de travail (Cooper, 1997). Par ailleurs, selon Trougakos (2007), plusieurs recherches ont prouvé l'importance de la régulation émotionnelle dans la perception qu'a le travailleur des autres et de la qualité de ses relations interpersonnelles. De plus, les employés qui ont tendance à gérer les situations

émotionnelles au travail en diminuant l'intensité de leurs émotions ou en évaluant la situation d'une manière plus positive seraient considérés plus compétents socialement de la part de leur superviseur. En revanche, les employés qui suppriment l'expression de leurs émotions sont considérés moins compétents socialement. En outre, l'intelligence émotionnelle aiderait l'individu à trouver des stratégies pour faire face aux situations plus stressantes en emploi (Bar-On, 1997, cité par Zeidner, Matthews, & Roberts, 2004). L'intelligence émotionnelle serait donc un modérateur à la réponse affective et comportementale face à l'insécurité en emploi. En situation d'insécurité en emploi, les gens ayant une intelligence émotionnelle moins élevée seraient plus prédisposés à vivre des émotions négatives (Jordan, Ashkanasy, & Hartel, 2002).

Plusieurs recherches démontrent que l'intelligence émotionnelle prédit la performance au travail (Bachman, Stein, Campbell, & Sitarenios, 2000; Lam & Kirby, 2002; Law, Wong, Song, 2004; Yao, Wang, & Wang, 2009). Plus spécifiquement, l'intelligence émotionnelle déterminerait entre 10 et 30% de la performance au travail. Selon ces auteurs, ce pourcentage est important, considérant qu'il y a plusieurs facteurs pouvant expliquer cette performance (Jensen, 1998). D'autres études rapportent une corrélation plutôt modérée entre ces deux mêmes variables (Janovics & Christiansen, 2001). De fait, certaines études suggèrent qu'il n'y ait aucune relation significative entre l'intelligence émotionnelle et la performance au travail (Austin, 2004; Zeidner et al., 2004). À cet effet, Zeidner et al. (2004, 2009) croient que ces résultats divergents s'expliquent par le contexte. Le type d'emploi occupé joue un rôle de médiateur sur l'effet de l'intelligence émotionnelle sur l'efficacité au travail. Par exemple, les emplois qui requièrent davantage de capacité de gestion des émotions, telles que les postes de cadre, exigent une intelligence émotionnelle particulièrement élevée. Par ailleurs, ce lien est distal, puisque ce sont les émotions qui influencent la motivation et les réflexions au travail, qui par la suite influencent l'exécution des tâches, les relations sociales et finalement qui ont un impact sur la performance

au travail. Jordan, Ashkanasy et Ascough (2007) croient que cette difficulté à établir des liens entre ces deux variables s'explique par le fait qu'il est difficile de contrôler la variable personnalité et l'intelligence cognitive générale. Selon Côté et Miners (2006), l'intelligence émotionnelle serait un bon prédicteur de la performance au travail lorsque l'intelligence dite cognitive diminue. Par contre, ils notent une limite importante dans leur étude en considérant que les personnes appréciées ont possiblement été évaluées à la hausse au plan de leur performance au travail; leurs habiletés relationnelles influençant la vision qu'ont les répondants à leur égard. Ces mêmes auteurs ajoutent que les études qui soulèvent un lien linéaire entre l'intelligence émotionnelle et la performance au travail établissent un lien simpliste puisque leur recherche prouve une interaction entre l'intelligence émotionnelle et le quotient intellectuel, lorsque la performance au travail est prise en compte. De plus, ils ajoutent qu'il est possible que ces résultats divergent puisque l'intelligence émotionnelle prédit seulement dans certains moments la performance, compte tenu des habiletés personnelles de l'individu (Côté & Miners, 2006). Finalement, selon Jayan (2006), plus de 11% de la variation dans la performance pourrait être expliquée par l'adaptabilité, une dimension de l'intelligence émotionnelle ayant un impact sur la régulation du stress et l'inhibition de l'impulsivité.

Dans la même veine, l'intelligence émotionnelle serait en lien avec une performance élevée en gestion (Slaski & Cartwright 2002; Zeidner et al., 2004), et dans l'exécution de la tâche (Yao et al., 2009). Des auteurs ajoutent que l'intelligence émotionnelle serait aussi positivement corrélée avec la satisfaction au travail (Kafetsios & Zampetakis, 2008; Sy, Tram, & O'Hara, 2006; Wong & Law, 2002). Selon Zeidner et al. (2009), ce lien entre l'intelligence émotionnelle et la satisfaction au travail s'expliquerait par le fait que les capacités émotionnelles permettraient une bonne gestion des émotions des collègues et donc un sentiment d'efficacité en lien avec un environnement de travail harmonieux.

Guy et al. (2008) rappellent que même si tous les types d'emploi comportent un contexte émotif, certains emplois requièrent particulièrement une bonne communication émotionnelle comme les métiers de relation d'aide. En ce sens, Goleman (1997) nomme 25 compétences émotionnelles nécessaires à l'emploi, dont l'empathie et la confiance, deux compétences essentielles aux intervenants et éducatrices. Par contre, d'autres résultats suggèrent que la régulation émotionnelle dans le milieu du travail serait plus complexe que les chercheurs ne le croyaient au départ (Trougakos, 2007). D'autres recherches seront donc nécessaires afin d'éclaircir ce point et mieux comprendre le phénomène.

### **L'intelligence émotionnelle et les emplois reliés au domaine de l'intervention**

Plusieurs auteurs affirment que l'intelligence émotionnelle est un aspect essentiel dans les emplois reliés à l'intervention psychosociale. La capacité à identifier les émotions, selon Easton, Martin Jr et Wilson (2008), est primordiale dans ce domaine puisque plusieurs situations émotionnelles peuvent survenir quotidiennement. En ce sens, la capacité de l'intervenant à faire la différence entre les émotions exprimées et celles vécues chez le client permet à l'intervenant de proposer une aide plus appropriée. Effectivement, des habiletés de compréhension des émotions chez les intervenants sont un atout majeur afin de leur permettre de bien décoder les émotions vécues par l'aidée (Smith, 2005). De plus, ces habiletés chez l'intervenant permettent à l'aidée de se sentir comprise et moins seule dans ce qu'elle vit, favorisant ainsi l'ouverture. En ce sens, Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese (2005) notent que l'intervenant doit avoir une bonne connaissance de ses propres émotions afin de pouvoir être conscient des émotions vécues par l'aidée. De plus, l'intervenant a pour rôle d'aider le client à parler de son vécu afin de favoriser chez lui la compréhension de ses émotions ressenties lors de certains contextes. Par ailleurs, les émotions influencent la manière dont les intervenants interagissent avec les aidées (Lafortune, et al., 2005). Les émotions, leur compréhension et leur gestion jouent donc un rôle

central dans la relation thérapeutique (Martin Jr, Easton, Wilson, Takemoto, & Sullivan, 2004). De plus, les habiletés de gestion des émotions permettront aux intervenants d'aider l'autre dans sa propre gestion de ses émotions (Martin Jr et al., 2004). Selon Cremona (2010), l'intervention peut devenir non-aidante si elle n'est pas effectuée avec de l'intelligence émotionnelle. Pour ces raisons, une bonne connaissance de soi et une intelligence émotionnelle élevée chez l'intervenant sont essentielles dans les domaines de l'intervention psychosociale (Ivey & Ivey, 2003). Il est par ailleurs important que les intervenants connaissent le rôle de leurs habiletés émotionnelles dans leur pratique (Smith, 2005). En étant conscients de leurs propres émotions, ils peuvent alors mieux orienter leurs interventions en considérant leur état affectif du moment ainsi que celle de leur client. L'intervenant est alors conscient de l'impact de ses états affectifs dans son intervention plutôt que d'avoir la croyance que ceux-ci n'influencent en rien la relation thérapeutique. Il devient alors plus facile pour l'intervenant de gérer ses émotions en contexte d'intervention. La gestion des émotions chez l'intervenant assure aussi la notion de congruence, puisque celui-ci invite souvent ses clients vers une meilleure gestion de leurs émotions, il devient alors important que l'intervenant démontre lui-même cette capacité (Lafortune et al., 2005). Selon Morrison (2007), les émotions jouent un rôle central dans la prise de décision. L'incapacité à réguler les émotions compromettrait l'équilibre entre la cognition, les émotions et l'action. Par ailleurs, les recherches en lien avec le milieu d'intervention se concentrent presque exclusivement sur l'expérience des émotions négatives en situation d'emploi (Folkman, 1997). Pourtant, les émotions positives aident à la gestion de stress et favorisent la résilience émotionnelle en contexte d'emploi difficile (Bonano & Keltner, 1997; Kafetsios & Zampetakis, 2008).

L'empathie est une compétence qui exige que l'intervenant soit conscient de l'émotion de l'autre. Cela requiert de la part de l'intervenant une recherche de compréhension des émotions vécues par le client, sans jugement. L'empathie aide à la relation thérapeutique en créant une



bonne communication, de la compréhension et du respect (Lafortune et al., 2005). Une intelligence émotionnelle élevée est par ailleurs nécessaire à une bonne empathie. Il est effectivement important que le professionnel soit apte à intervenir malgré les dissonances des émotions de ses clients (Morrison, 2007). En outre, la conscience de l'intervenant de ses propres états affectifs le prédispose au sentiment d'efficacité personnelle, qui est un levier fort important à l'efficacité au travail. Les émotions seraient alors perçues comme une aide à l'intervention plutôt qu'une barrière (Lafortune et al., 2005). L'intelligence émotionnelle est par ailleurs jugée aussi importante dans les relations de travail et la collaboration avec d'autres intervenants (Morrison, 2007).

Certains auteurs croient qu'il est important que les intervenants se donnent comme objectif d'acquérir de nouvelles habiletés sur le plan socio-émotionnel. Cette recommandation s'appuie sur les résultats d'études démontrant qu'il est possible pour les adultes de développer leur intelligence émotionnelle (Easton et al., 2008). Selon eux, la formation devrait outiller les futurs intervenants à atteindre cet objectif de développement personnel et professionnel (Morrison, 2007). En ce sens, selon Smith (2005, 2009), la formation doit non seulement favoriser l'acquisition de connaissances, mais aussi avoir un regard sur les caractéristiques interpersonnelles et intra-personnelles, en ayant pour objectif la maximisation du potentiel d'intelligence émotionnelle des étudiants qui se destinent à la profession d'intervenant psychosocial. Cette idée soutient par ailleurs l'importance d'évaluer l'intelligence émotionnelle chez les intervenants psychosociaux (Martin Jr et al., 2004).

Par ailleurs, les intervenants ayant plus d'expérience ou possédant une formation plus complète seraient plus aptes à gérer les situations émotionnelles intenses de leurs clients (Cremona, 2010). Martin Jr et ses collaborateurs (2004) rapportent que les intervenants en formation et les intervenants professionnels ont une meilleure intelligence émotionnelle que

l'échantillon normatif. Smith (2005) a obtenu des résultats semblables : il constate que les étudiants en travail social obtiennent un score significativement supérieur aux étudiants en général, pour des dimensions associés au concept de l'intelligence émotionnelle, telles que l'empathie, la responsabilité sociale et les relations interpersonnelles. Ces résultats pourraient selon lui s'expliquer par un plus grand attrait pour ce domaine chez les personnes qui ont une intelligence émotionnelle de haut niveau. En outre, 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 et al., 2008; Martin Jr et al., 2004). Ces croyances sont confirmées par les résultats des études démontrant que les professionnels obtiennent des scores d'intelligence émotionnelle supérieurs aux étudiants. Les chercheurs croient que l'expérience explique cette différence entre les étudiants et les professionnels (Martin Jr et al., 2004). Smith (2009) rapporte les données d'une recherche portant sur l'efficacité d'un cours sur l'intelligence émotionnelle sur des étudiants en travail social. Les scores moyens d'intelligence émotionnelle ont tous augmenté au moins légèrement au post-test sauf pour la dimension « interpersonnelle ». Par contre, une recherche antérieure du même chercheur avait apporté des résultats contraires concernant le niveau d'intelligence émotionnelle des étudiants (Smith, 2005). Si bien que contrairement à l'hypothèse de départ, les étudiants nouvellement admis au baccalauréat en travail social ont eu de meilleurs scores pour les domaines « amour propre », « conscience de soi émotionnelle », « affirmation de soi », « indépendance » et « actualisation de soi » que les étudiants gradués. Ces résultats laissent entendre que la formation de baccalauréat en travail social ne permet pas toujours de développer l'intelligence émotionnelle des étudiants.

Comme vu précédemment, l'intelligence émotionnelle est généralement positivement corrélée avec la performance au travail et le sentiment d'efficacité. Les résultats des études pour

les emplois en intervention semblent révéler des résultats similaires. Selon Smith (2005, 2009) l'intelligence émotionnelle aurait un impact important sur les compétences professionnelles. Un bon fonctionnement et une efficacité au travail seraient tributaires de l'intelligence émotionnelle. En ce sens, les intervenants en formation qui perçoivent avoir une intelligence émotionnelle élevée se perçoivent aussi comme compétents dans leur travail. De plus, la capacité à l'identification de ses propres émotions serait positivement corrélée avec le sentiment de performance au travail (Easton et al., 2008). Le sentiment d'auto-efficacité serait aussi en lien avec la compréhension des émotions, l'utilisation et la gestion des émotions, ainsi que la stabilité émotionnelle dans la relation thérapeutique (Martin Jr et al., 2004). Finalement, Collins (2007) avance l'idée voulant que favoriser l'apprentissage de la résilience émotionnelle et la gestion des émotions positive puisse aider les intervenants à mieux réagir aux multiples demandes de leur domaine d'emploi.

### **L'intelligence émotionnelle et l'enseignement au primaire**

Pour cette section de texte, l'intelligence émotionnelle sera traitée en contexte spécifique de travail des professeurs du primaire. Selon plusieurs auteurs, le métier d'enseignant ne peut être dissocié du vécu émotionnel. En effet, une activité émotionnelle est omniprésente puisque ce domaine n'implique pas seulement l'aide à l'apprentissage, à la cognition et aux compétences, mais aussi l'aide au vécu affectif des enfants (Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003). Sutton et Wheatley (2003) rappellent que puisque les émotions sont intégrées au processus cognitif, il est important de comprendre les émotions vécues par les enseignants et les impacts sur leur pratique. Malgré ces éléments et quoique plusieurs enseignants rapportent vivre une variété d'émotions en contact avec les enfants, la plupart des recherches se sont limitées surtout à l'apport affectif de type maternage de l'enseignant envers ses élèves. Peu d'études abordent les

difficultés des enseignants envers la gestion de leurs propres émotions négatives (Sutton & Wheatley, 2003).

Des recherches indiquent que les enseignants ayant une intelligence émotionnelle de haut niveau rapportent plus souvent identifier, comprendre, gérer et utiliser leurs émotions dans des situations émotionnellement positives et négatives. Ces enseignants sont aussi plus disposés à recevoir des critiques constructives, à identifier et à accepter les émotions plus négatives, à prendre une approche réflexive par rapport aux émotions négatives et à chercher des solutions. Ils possèdent finalement davantage d'habiletés de gestion des émotions en contexte d'enseignement (Perry & Ball, 2007). De plus, plusieurs auteurs rapportent un lien positif entre l'intelligence émotionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle et l'efficacité dans l'enseignement (Chan, 2004; Ghanizadeh & Moafian, 2010; Nelson & Low, 2005; Sutton, 2004). Selon Ghanizadeh et Moafian (2010) environ 15% de la variance du succès des enseignants pourrait s'expliquer par l'intelligence émotionnelle. De plus, d'après Di Fabio et Palazzeschi (2008) l'intelligence émotionnelle prédisposerait l'enseignant à des capacités de gestion de classe adéquate et de bonnes stratégies d'enseignement. Les chercheurs notent toutefois certaines limites au plan de la validité externe de leur étude.

Les enseignants ayant une plus faible intelligence émotionnelle ont tendance à bien comprendre les situations émotionnellement positives, mais à répondre de façon moins adaptée aux situations caractérisées par des émotions négatives (Perry & Ball, 2008). Par ailleurs, la compréhension des émotions ressort comme une compétence cruciale chez les enseignants afin d'entretenir de bonnes relations avec les élèves et les parents (Hargreaves, 2001). Il appert que certaines émotions peuvent être consciemment ressenties par les enseignants et observées par les élèves. Ces émotions auront sans aucun doute des impacts sur les comportements des enfants. Ceci rappelle l'influence du vécu émotionnel sur les enfants dans la classe (Sutton, & Wheatley,

2003). Weare et Gray (2003) soutiennent que les éducatrices qui sont en contact avec des enfants ne peuvent pas promouvoir un développement émotionnel et social sain s'elles ne sont pas en mesure d'être de bons modèles pour les enfants sur ce plan. Ces auteurs croient que plusieurs enseignants n'ont pas appris comment améliorer leurs capacités émotionnelles, ce qui ne leur permet pas de venir en aide adéquatement aux enfants dans leur développement affectif.

Comme mentionné précédemment, le vécu émotionnel des enseignants au primaire se caractérise autant par des émotions positives que négatives. Les réactions émotionnelles des enseignants varient en fonction de leur interprétation des comportements des enfants, du tempérament et de leur bagage culturel (Sutton & Wheatley, 2003). Ceux-ci rapportent vivre des émotions positives lorsque les élèves font des progrès, lorsque leurs objectifs d'enseignement sont atteints, lorsque les collègues et les gestionnaires sont aidants et lorsque les parents collaborent. Les enseignants qui vivent davantage d'émotions positives ont tendance à être plus créatifs et à mieux résoudre les problèmes interpersonnels (Frederickson, 2001, cité par Hawkey, 2006). Les émotions négatives vont survenir lorsque les élèves ne participent pas aux cours ou lorsqu'ils démontrent des comportements perturbateurs et lorsque les collègues et les parents sont peu coopératifs. Par ailleurs, les émotions négatives vécues par les enseignants auraient tendance à réduire leur efficacité au travail. Parmi les émotions négatives, la colère semble être l'émotion la plus souvent vécue par les enseignants (Sutton & Wheatley, 2003). La colère survient plus fréquemment lorsque les élèves ont des comportements dérangeants et ne suivent pas les règles établies par l'enseignant (Hargreaves, 2000; Sutton, 2000). Lewis (2001) avance qu'il y aurait un lien significatif entre le niveau de colère exprimé par l'enseignant et le nombre de comportements perturbateurs des élèves.

Les enseignants ont un rôle important à jouer dans le développement émotionnel des élèves. Selon Polat et Ulusoy-Oztan (2009), les enseignants préparent les enfants à devenir des

citoyens ayant une bonne santé émotionnelle, en leur montrant à effectuer des choix de vie éclairés. Les enseignants, en ayant eux-mêmes des habiletés émotionnelles et en exprimant et gérant leurs propres émotions, deviennent des modèles pour les enfants qui les observent. De plus, à chaque fois qu'un enseignant répond positivement à l'expression émotionnelle d'un enfant, son apprentissage émotionnel est renforcé. Puisque les enfants apprennent par modelage, l'élève aura tendance à reproduire la manière dont les adultes de son entourage expriment et gèrent leurs propres émotions (Hughes et al., 2009). Afin d'être un bon modèle pour les enfants, l'enseignant doit développer ses propres habiletés émotionnelles, au même titre que doivent le faire les intervenants en relation avec des personnes en besoin d'un soutien psychologique (Polat & Ulusoy-Oztan, 2009).

Les habiletés émotionnelles des enseignants influencent de diverses façons les élèves. Selon certains chercheurs, elles influenceraient la motivation, leur implication, les comportements et la performance à l'école (Denham, 2006; Sutton & Wheatley, 2003; Wentzel, 2002). Il y aurait même un lien positif entre l'intelligence émotionnelle des enseignants et celles de leurs élèves. En effet, près de 6% de l'intelligence émotionnelle des enfants serait prédite par celle de l'enseignant (Polat & Ulusoy-Oztan, 2009). Des études ont par ailleurs démontré que les enseignants qui favorisent l'apprentissage affectif chez les enfants améliorent leurs capacités de résolution de conflit, leurs habiletés sociales (Kaufhold & Johnson, 2005) et la qualité de la relation qu'a l'enfant envers le parent et l'enseignant (Polat & Ulusoy-Oztan, 2009). Plus l'enseignant porte une attention à la dimension émotionnelle de son enseignement, plus les élèves sont engagés, motivés et font preuve de collaboration et de créativité (Mortiboys, 2005). Par ailleurs, selon Kaufhold et Johnson (2005), plusieurs études démontrent que l'apprentissage de la gestion de l'anxiété chez l'enfant aiderait à la réussite scolaire. Ces éléments rappellent alors l'importance de l'enseignant dans l'apprentissage de la gestion des émotions des élèves. Selon

Zeidner et al. (2009), l'apprentissage de l'autorégulation des émotions, avec l'aide d'un adulte, aidera l'enfant à augmenter ses capacités émotionnelles. Les enseignants, par leur présence soutenue auprès des enfants du primaire, peuvent jouer ce rôle de guide du développement émotionnel des enfants.

Le développement émotionnel des enfants joue un rôle important dans plusieurs sphères de leur vie. Plusieurs études ont évalué le rôle de l'intelligence émotionnelle dans la réussite scolaire (Di Fabio & Palazzeschi, 2008; Greenberg et al., 2003; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2002; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004) et plusieurs résultats démontrent un lien entre ces deux variables. En effet, une gestion des émotions adéquate chez l'enfant prédit de bons comportements à l'école et de bons résultats scolaires (Denham, 1998; Eisenberg et al., 2010). L'intelligence émotionnelle chez l'enfant le prédispose à être plus motivé envers l'école, à avoir de meilleurs comportements en classe, de meilleures interactions sociales et une bonne santé générale. Par contre, certaines recherches rapportent des résultats plus modestes concernant le lien entre l'intelligence émotionnelle des enfants et leurs résultats scolaires (O'Connor & Little, 2003). Malgré ces résultats moins probants, cela rappelle tout de même l'importance de fournir un environnement sain et propice aux apprentissages émotionnels des enfants afin de les aider à améliorer leurs habiletés émotionnelles (Zeidner et al., 2009). L'école ne doit pas seulement jouer un rôle au plan des apprentissages cognitifs, mais aussi soutenir l'apprentissage émotionnel, élément qui est souvent oublié dans les systèmes scolaires (Greenberg et al., 2003; Zeidner et al., 2009). Puisque les enseignants peuvent jouer un rôle de guide dans le développement affectif des élèves, leur formation devrait alors davantage se pencher sur l'apprentissage émotionnel du futur professionnel. (Weare & Gray, 2003, cité par Hawkey, 2006). De plus, la formation doit leur permettre de bien saisir l'impact de leurs émotions et ceux des élèves sur le milieu de vie de la classe (Hargreaves, 2000 ; Sutton & Wheatley, 2003).

## **L'intelligence émotionnelle et l'éducation au préscolaire**

Très peu de recherches se sont intéressées au rôle de l'intelligence émotionnelle dans le travail des éducatrices en milieu de garde. Les recherches portent plutôt sur les pratiques éducatives des éducatrices de façon globale (Arbeau & Coplan, 2007; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer, & Pianta, 2008; Pianta, Cox, Taylor, & Early, 2000). Quelques recherches se sont penchées sur leurs pratiques en regard de la socialisation des émotions des enfants (Ahn, 2005; Ahn & Stifter, 2006; Kienbaum, 2001; Oh, Seo, & Kozub, 2010). Ainsi donc, l'impact de l'intelligence émotionnelle des éducatrices sur leurs pratiques éducatives en regard du développement socio-émotionnel des enfants a été très peu étudié. Les informations rapportées par les auteurs qui traitent de ce sujet vont sensiblement dans le même sens que ceux concernant les enseignants. En effet, il est aussi important que les éducatrices au préscolaire régulent et gèrent leurs émotions de façon adaptée afin d'offrir un enseignement efficace. De plus, en interaction avec les enfants, les éducatrices doivent être aptes à bien réagir face aux émotions négatives. Une intelligence émotionnelle élevée aide aussi les éducatrices à faire face au stress en lien avec leur emploi et à être de bons modèles face aux enfants qui sont en apprentissage émotionnel (Kremenitzer, 2005; Kremenitzer & Miller, 2008). Seules deux équipes de chercheurs (Kremenitzer & Miller, 2005, 2008; Swartz & McElwain, 2012) semblent avoir exploré ce sujet en Amérique. Concernant la première équipe, celle-ci a proposé un journal de bord visant la réflexion des éducatrices sur leurs propres habiletés émotionnelles et leurs pratiques éducatives avec les enfants. Elle a évalué l'impact du journal de bord sur les habiletés émotionnelles des éducatrices et le rôle de leur intelligence émotionnelle sur leurs pratiques éducatives. Ces recherches ont permis d'observer une forte corrélation entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices, la qualité de leur gestion de groupe et leurs capacités de réflexion (Kremenitzer & Miller, 2008). Pour ce qui est de la deuxième équipe, celle-ci a réalisé une étude récente dont le



sujet se rapproche du présent projet. En effet, ce groupe de chercheurs s'est intéressé aux rôles des compétences de régulation émotionnelle et des croyances en regard de la socialisation des émotions de 24 éducatrices en formation sur leurs réponses aux émotions des enfants. Les résultats de Swartz et McElwain (2012) démontrent que les éducatrices qui s'évaluent comme compétentes sur le plan de la gestion de leurs émotions ont davantage tendance à apporter du support face à l'expression d'émotions négatives chez les enfants.

Öztürk et Deniz (2008) ont évalué l'intelligence émotionnelle de 378 éducatrices turques du préscolaire en tenant compte de l'âge, du niveau d'éducation et de leur participation aux activités en lien avec la formation. Tout comme les auteurs ayant étudié l'intelligence émotionnelle en emploi, ces auteurs rapportent que cette variable aurait aussi un impact important sur la compétence et la satisfaction au travail des éducatrices en milieu de garde. Selon leurs résultats, le niveau d'intelligence émotionnelle varierait en fonction du niveau d'éducation et de la participation aux activités sociales des éducatrices. Leurs résultats démontrent finalement que les cours, formations, séminaires et activités sociales peuvent favoriser le développement de l'intelligence émotionnelle et avoir un impact positif sur la prévention de l'épuisement professionnel et la satisfaction au travail (Öztürk & Deniz, 2008). Pour sa part, Vural (2010) a mené une étude auprès de 100 futures éducatrices Turques au préscolaire. Les résultats démontrent qu'il existerait un lien significatif et positif entre l'intelligence émotionnelle et la capacité de résolution de problème des éducatrices. Sindik (2010) a évalué la corrélation existant entre les compétences émotionnelles de 86 éducatrices en Croatie, leur imagination, leur empathie et leurs attitudes envers les enfants surdoués. Curieusement, celui-ci constate qu'il n'y a aucune corrélation significative entre l'empathie et les compétences émotionnelles. De plus, les attitudes de l'éducatrices ne seraient pas non plus corrélées avec les compétences émotionnelles. Le

chercheur avance cependant l'hypothèse voulant que le petit nombre de participants de son échantillon explique les résultats obtenus.

Selon Sutton et Wheatley (2003), il est important de rappeler que les expressions émotionnelles qui sont adéquates ne sont pas les mêmes dans une classe du préscolaire que dans celle du primaire ou du secondaire. En effet, les besoins au plan du développement émotionnel des jeunes enfants sont bien différents. Les émotions des enfants de moins de trois ans sont dirigées vers la personne qui offre les soins. La régulation émotionnelle à cet âge est donc entièrement dépendante de l'adulte, puisque l'enfant doit s'en remettre à celui-ci pour ce qui est de la réponse à ses besoins. Le bébé possède les émotions nécessaires à la communication humaine de base, telles que la détresse, la peur, la joie et le dégoût (Sroufe, 1996). C'est vers deux ans que l'enfant prend connaissance qu'il est un être différent de l'adulte, ce qui marque le début de la régulation émotionnelle, en réalisant qu'il peut aussi avoir un impact sur ses émotions (Hughes et al., 2009). Entre trois et six ans, il y a une alternance entre la gestion émotionnelle interne et externe. La régulation émotionnelle externe est celle qui vient de l'adulte, aidant par ses comportements, la régulation des émotions de l'enfant (Walden & Smith, 1997). À cet âge l'enfant apprend à interagir avec l'adulte afin d'obtenir réponse à ses besoins, selon les normes sociales du milieu (Hughes et al., 2009). Par ailleurs, selon Denham et ses collaborateurs (2003), les enfants qui ont une gestion de leurs émotions saine à trois ou quatre ans démontrent aussi davantage d'habiletés sociales à la garderie. En ce sens, de bonnes pratiques éducatives chez les éducatrices, en réponse aux situations émotionnelles vécues avec les enfants, promeuvent un bon développement socio-émotionnel chez les tout-petits (Denham, 2006).

Kremenitzer (2005, 2008) s'est particulièrement intéressée au rôle de la formation continue dans le développement de l'intelligence émotionnelle des éducatrices. Selon cette auteure, l'apprentissage social et émotionnel est primordial dans l'éducation au préscolaire et la

formation devrait favoriser le développement personnel des éducatrices en petite enfance. Selon elle, une éducatrice compétente devrait connaître l'importance de son rôle dans l'apprentissage de la socialisation des émotions des enfants afin de les préparer adéquatement pour l'école. Il est donc important que l'éducatrice soit apte à s'auto-observer afin de s'assurer que ses pratiques jouent un rôle positif dans la régulation des émotions, et ce, particulièrement pour les émotions plus négatives qui peuvent être source de stress. Elle ajoute qu'avec le temps, les éducatrices peuvent cesser de se remettre en question professionnellement et conserver leurs habitudes et pratiques. Il est donc important que le milieu invite les éducatrices, surtout celles ayant le plus d'expérience, à observer leurs compétences sociales et émotionnelles afin d'effectuer des choix émotionnellement responsables et matures. Finalement, en étant consciente des caractéristiques en lien avec des habiletés émotionnelles élevées, l'éducatrice peut davantage être à l'écoute de ses émotions, de celles des enfants et des autres personnes avec qui elle est en interaction à l'extérieur de son travail. Kremenitzer et Miller, dans leur article paru en 2008, proposent quelques stratégies afin de favoriser chez les enfants un développement socio-émotionnel de haut niveau. Elles suggèrent que l'éducatrice utilise fréquemment des commentaires et renforcements positifs avec les enfants. De plus, maintenir une relation de respect avec les enfants, en cherchant le regard de ceux-ci lorsque l'éducatrice s'adresse à eux, représente une autre stratégie. Une autre suggestion consiste à bâtir un code de conduite et mettre en place une routine claire et constante, surtout lors des moments de transition. Finalement, elles proposent que l'éducatrice favorise des moments de discussion en groupe dans le but de laisser les enfants s'exprimer sur leurs émotions vécues (Kremenitzer & Miller, 2008).

### **L'intelligence émotionnelle dans la relation éducatrice-parent**

Comme discuté précédemment, l'intelligence émotionnelle serait favorable à l'acquisition d'habiletés sociales (Austin, 2004; Brackett et al., 2006; Lopes et al., 2004; Schutte et al., 2001).

Selon Hargreaves (2001), certaines compétences émotionnelles, telle la compréhension des émotions, aident à l'établissement d'une relation harmonieuse entre les parents et l'enseignant. Il est alors proposé que l'intelligence émotionnelle de l'éducatrice ait aussi un rôle important à jouer dans la relation avec le parent.

La qualité de la relation parent-éducatrice contribuerait par ailleurs à augmenter la qualité des programmes en petite enfance et à mieux répondre aux besoins de l'enfant (Reedy & McGrath, 2010). Une bonne relation parent-éducatrice au préscolaire aide à l'établissement d'une collaboration de qualité à plus long terme, entre les parents et le milieu scolaire de l'enfant (Coutu, Lavigneur, Dubeau, & Beaudoin, 2005). Plusieurs autres facteurs influencent la réussite de la collaboration parent-éducatrice. Plusieurs attitudes et comportements adoptés par les éducatrices peuvent favoriser une bonne collaboration. Par exemple : faire preuve de respect envers l'autre, de tolérance, d'ouverture d'esprit, d'écoute, d'acceptation de la différence, avoir une attitude positive, être disponible et finalement traiter l'autre avec égalité (Hohmann, Weikart, Bourgon, & Proulx, 2007). Hargreaves (2001) a démontré que la compréhension des émotions est importante pour la relation entre les parents et les enseignants. Il est donc possible de supposer que ceci s'applique également à la relation entre les parents et les éducatrices. De plus, puisqu'il a été démontré que l'intelligence émotionnelle de l'éducatrice est liée à la qualité de ses relations interpersonnelles, on peut aussi anticiper que cette variable sera liée à la qualité des relations impliquant les parents de son groupe. Rappelons qu'une compréhension des émotions adéquate suppose des habiletés émotionnelles élevées. Malgré ces constats, aucune recherche à notre connaissance n'a étudié le lien entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices et la qualité de la relation qu'elles établissent avec le parent.

### **Principaux constats qui émergent de la recension et objectifs de l'étude**

Il se dégage de cette recension des écrits scientifique que les recherches traitant de l'intelligence émotionnelle sont en émergence depuis la fin du siècle dernier. Le rôle de l'intelligence émotionnelle sur les comportements humains et le milieu de l'emploi a été étudié assez abondamment. Par contre, les recherches sont moins nombreuses en ce qui concerne les liens entre l'intelligence émotionnelle et les pratiques des intervenants et des enseignants. Concernant le rôle de l'intelligence émotionnelle des éducatrices sur leurs pratiques éducatives, un nombre très restreint d'auteurs se sont intéressés au sujet.

Les chercheurs s'entendent généralement sur l'importance de l'intelligence émotionnelle sur diverses dimensions personnelles de l'individu. Par exemple, le lien semble bien établi entre cette variable et l'efficacité personnelle, les habiletés sociales et l'efficacité en emploi, par exemple. Malgré la pertinence de ces recherches, il existe très peu de données permettant de mieux comprendre le rôle de l'intelligence émotionnelle des éducatrices dans leurs pratiques avec les enfants. En outre il serait intéressant d'établir dans quelle mesure l'intelligence émotionnelle est associée à la qualité de la relation qu'elles entretiennent avec les parents.

Le but de la présente étude vise à documenter un sujet peu exploré : la relation entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices en service de garde, leurs pratiques éducatives, notamment en regard de la socialisation des émotions et la qualité de la relation parent-éducatrice.

Puisque très peu d'études se sont attardés à cette question de recherche chez les éducatrices au préscolaire, l'objectif de ce projet est davantage exploratoire. L'étude vise à répondre à quatre questions de recherche: (1) Existe-t-il un lien entre le niveau d'intelligence émotionnelle des éducatrices et la qualité de leurs pratiques de socialisation des émotions envers les enfants de leur groupe? (2) Le niveau d'intelligence émotionnelle des éducatrices est-il lié

avec la qualité de la relation avec le parent? Puisque certaines études ont rapporté le rôle de l'expérience dans l'évaluation de l'intelligence émotionnelle (Cremona, 2010; Easton et al., 2008; Ghanizadeh & Moafian, 2010 ; Martin Jr et al., 2004), (3) l'expérience est-elle liée au niveau d'intelligence émotionnelle des éducatrices et à leurs pratiques éducatives? La dernière question de recherche est davantage exploratoire, puisqu'elle concerne seulement un échantillon du groupe de participantes. (4) Les pratiques éducatives générales des éducatrices sont-elles aussi liées à la variable indépendante?

## **Méthode**

### **Participants**

L'échantillon initial est constitué de 48 éducatrices et de 158 parents recrutés dans 13 services de garde de type installation associés à des Centre de la petite enfance des Laurentides et de Lanaudière. Huit milieux proviennent de villes moyennes et cinq proviennent de villes ou villages de plus petite taille. Les éducatrices devaient travailler dans le CPE depuis au moins six mois et être en contact régulier avec des enfants âgés de trois à cinq ans. Les éducatrices participantes ont au minimum deux ans d'expérience dans les milieux de garde et la plupart d'entre elles revendiquent plusieurs années de métier (voir Tableau 1). De plus, la grande majorité d'entre elles possèdent au moins un diplôme de niveau collégial.

Tableau 1

*Caractéristiques sociodémographiques des éducatrices*

Variables	Min	Max	M	É.-T.
Âge	23	62	38.41	8.33
Expérience en milieu de garde (ans)	2	31	14.60	6.99
			n	%
<b>Statut</b>				
Célibataire			7	14.6
Divorcé sans conjoint			4	8.3
Marié ou union de fait			37	77.1
<b>Âge du groupe d'enfants</b>				
3ans			16	33.3
4ans			24	50
De rotation (3ans et 4 ans)			8	16.7
<b>Scolarité</b>				
Secondaire			1	2.1
Collégial			43	89.6
Universitaire			3	6.3
Donnée manquante			1	2.1
<b>Revenu familial annuel brut</b>				
25000\$ et moins			1	2.1
25000\$ à 40000\$			15	31.3
40000\$ à 55000\$			2	4.2
55000\$ à 70000\$			13	27.1
70000\$ et plus			15	31.2
Donnée manquante			2	4.2

Une invitation à participer au projet fut ensuite envoyée à chaque parent utilisant les services de chaque éducatrice participante. Entre un et neuf parents par groupe ont accepté de

prendre part au projet ( $M = 3.08$ ,  $\acute{E}.-T. = 2.11$ ). Les parents recrutés devaient connaître l'éducatrice de leur enfant depuis au moins deux mois. Puisque les pères représentent seulement dix individus sur le total des parents participants, les pères furent soustraits de l'échantillon final. Les parents participant à l'étude représentent donc 148 mères dont leur enfant fait partie de l'un des 48 groupes d'éducatrices. Les mères ont en moyenne 34 ans, ont deux enfants à leur charge et sont pour la plupart mariées ou en union de fait (voir Tableau 2).



Tableau 2

*Caractéristiques sociodémographique des mères*

Variables	Min	Max	M	É.-T.
Âge	23	47	34.47	4.10
Enfants	1	5	2.19	0.71
			n	%
<b>Statut</b>				
Célibataire			5	3.4
Divorcé sans conjoint			4	2.7
Marié ou union de fait			136	91.9
<b>Scolarité</b>				
Secondaire			12	8.1
Collégial			42	28.4
Universitaire			72	48.4
Autre			19	12.8
Donnée manquante			3	2
<b>Revenu familial annuel brut</b>				
25000\$ et moins			5	3.4
25000\$ à 40000\$			9	6.1
40000\$ à 55000\$			11	7.4
55000\$ à 70000\$			23	15.5
70000\$ et plus			95	64.2
Donnée manquante			5	3.4

**Procédures**

Une autorisation signée de chaque milieu a été obtenue avant de procéder à la collecte de donnée. Un dossier comportant le formulaire de consentement et les questionnaires à remplir a été transmis à chaque participant. Une note explicative comportant les instructions et

l'invitation à prendre connaissance du formulaire de consentement a été joint à chaque enveloppe. Les participants ont pris connaissance de la recherche par l'entremise de leur direction et par une invitation en format papier. À la demande de certaines directions, la chercheuse est allée expliquer le projet directement aux éducatrices.

La collecte de données effectuée à l'aide de questionnaires a eu lieu de la fin octobre à la fin décembre 2011, afin de pouvoir répondre à l'horaire et la disponibilité de chaque milieu. Le volet observation de l'étude a eu lieu à la fin du mois de janvier jusqu'au début du mois de mars 2012.

## Mesures

**Intelligence émotionnelle des éducatrices.** Cette mesure est tirée de la traduction française<sup>2</sup> du *Self-Report Emotional Intelligence* (Schutte et al., 1998) : Une mesure de l'intelligence émotionnelle auto-rapportée de l'adulte évaluant les concepts principaux de l'intelligence émotionnelle tels que la compréhension et l'expression de l'émotion, la régulation émotionnelle et son utilisation dans la résolution de conflits (voir Annexe C). Le questionnaire comprend 33 items regroupés sous un même facteur, comportant une échelle de type Likert allant de 1-jamais à 7-souvent. Trois items dans ce questionnaire ont un score inversé. À titre d'exemple, le questionnaire comprend les items suivants : « J'aime partager mes émotions avec les autres », « Je reconnais les émotions des autres en regardant leur visage », « Je me motive en imaginant que ce que je fais mène à des résultats positifs ». Les propriétés psychométriques de la version anglaise ont été démontrées lors de plusieurs études (Austin, Saklofske, Huang, & McKenney, 2004 ; Saklofske, Austin, & Minski, 2003; Schutte et al., 1998 ; Van Rooy & Viswesvaran, 2004). L'analyse de cohérence interne de l'outil a démontré de bonnes qualités avec un Alpha de .90 pour l'ensemble des items. La validité de construit a été démontré à l'aide du « Toronto

<sup>2</sup> Traduction française de l'outil effectuée par Mme Green-Demers de l'UQO.

Alexithymia Scale » ( $r = -0.65, p < .0001$ ) ». La validité discriminante a démontré un score plus élevé chez les thérapeutes ( $M = 134.92, \acute{E}.-T. = 20.25$ ) que les prisonniers ( $M = 120.08, \acute{E}.-T. = 17.71$ ). Finalement, la fidélité test-retest mesurée à deux semaines d'intervalle relève une bonne stabilité temporelle du score total ( $r = .78$ ). Ce questionnaire a été rempli une seule fois par les éducatrices participantes.

**Pratiques éducatives en regard de la socialisation des émotions.** Ces mesures proviennent de la version française adaptée du *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES-VE) de Fabes, Eisenberg et Bernzweig (1990). Cette version fut adaptée et validée auprès d'une population de mères québécoise par Coutu et ses collaborateurs (2002) (voir Annexe D). Cette version fut par la suite adaptée pour les éducatrices. Ce questionnaire mesure les réactions des éducatrices par rapport à des situations hypothétiques dans lesquelles un enfant exprime une émotion négative, notamment la détresse. Les situations hypothétiques sont présentées par de courts énoncés sous forme de vignette.

Les 12 vignettes sont toutes accompagnées d'un choix de réponse qui correspond à trois types de pratiques éducatives positives et deux négatives. Pour chaque type de réponse, l'éducatrice doit noter sur l'échelle de type Likert s'il est 1-très peu probable à 7-très probable qu'elle réagisse par ce type de réponse comportementale. Par exemple, dans la situation suivante: « Si un enfant est timide et craintif devant des invités en visite dans mon milieu de garde » l'éducatrice doit évaluer la probabilité qu'elle réagirait comme suit : « j'aide l'enfant à penser à des moyens pour qu'il ait moins peur et qu'il soit moins gêné », « je dis à l'enfant que c'est normal de se sentir nerveux », « j'essaie de rendre l'enfant heureux en lui parlant des choses amusantes que nous pouvons faire avec les invités », « je dis à l'enfant qu'il peut aller jouer dans une autre pièce de la maison », ou « je dis à l'enfant qu'il fait le bébé ». L'étude de validation de l'outil francophone révèle des coefficients de cohérence interne tous supérieurs à .70. De plus, à

six semaines d'intervalle, la stabilité temporelle atteint le seuil de signification de  $p < .01$ . Dans le cadre de cette étude, ce questionnaire fut rempli par les éducatrices participantes en une seule occasion.

**Qualité de la relation parent-éducatrice.** Cette mesure est issue de la version traduite du *Parent-caregiver relationships scale* de Elicker, Noppe, Noppe et Fortner-Wood (1997). Ce questionnaire évalue la qualité de la relation entre le parent et l'éducatrice (voir Annexe E). Cet outil évalue trois dimensions de la relation : (a) La confiance, (b) la collaboration et (c) l'affiliation. Dans le cadre de cette étude, ce questionnaire a été exclusivement rempli par les parents, en une seule occasion. Une échelle de type Likert, pour les 35 questions de l'outil, permet au répondant de choisir s'il est 1- fortement en désaccord à 5- fortement en accord avec l'énoncé concernant la relation qu'il entretient avec l'éducatrice de son enfant. Par exemple, l'instrument comprend ce type de question : « J'aime travailler en étroite collaboration avec l'éducatrice afin de mieux comprendre mon enfant », « J'ai personnellement beaucoup de respect pour l'éducatrice de mon enfant. », « Lorsque l'éducatrice et moi rencontrons un problème, nous n'en discutons habituellement pas. ». Les qualités psychométriques de la version originale démontrent une consistance interne de .93 sur l'ensemble des items. Finalement, la fidélité test-retest de deux à quatre semaines d'intervalle révèle une fidélité significative de .69 pour les parents ayant un enfant en installation.

**Qualité du vécu en service de garde.** Cet élément fut évalué à l'aide de l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008). Cet outil a pour objectif l'évaluation globale de la qualité du vécu en service de garde, par l'observation des pratiques des éducatrices. Dans le cadre de ce projet, il fut utilisé pour ses domaines qui évaluent (a) le support émotionnel et (b) l'organisation de la classe. Le support émotionnel évalue la façon dont l'éducatrice favorise le climat positif ou négatif du groupe, la

sensibilité de l'éducatrice et la considération du point de vue de l'enfant. L'organisation de la classe est évaluée par la façon dont l'éducatrice offre une gestion des comportements, assure la productivité et les modalités d'apprentissage dans son groupe. Les objectifs de l'utilisation d'un outil d'observation standardisé pour ce projet sont de recueillir des données plus objectives que les mesures auto-rapportées des questionnaires et d'obtenir une mesure complémentaire à celle du CCNES. Cette mesure permettra de documenter les pratiques des éducatrices de façon plus générale, sur un ensemble de dimensions.

L'outil prévoit une observation systématique de six cycles de 20 minutes dans une même journée. Les dimensions qui ont été observées dans le cadre de cette étude sont (a) le climat positif, (b) le climat négatif, (c) la sensibilité de l'éducatrice, (d) la prise en considération du point de vue de l'enfant, (e) la gestion des comportements, (f) la productivité et (g) les modalités d'apprentissage. Une étude de validation du CLASS (Pakarinen et al., 2010) a démontré une bonne fidélité test-retest (.80) sur deux jours d'observation pour le domaine de la sensibilité de l'éducatrice. L'analyse de la fidélité entre les items révèle que les trois grandes échelles de l'outil (support émotionnel, organisation de la classe et support à l'apprentissage) expliquent entre 49% et 100% de la variance des items, ce qui confère aux items une bonne fidélité. De plus, la consistance interne est élevée comme en témoignent les mesures d'alpha de Cronbach pour chaque dimension : .93 pour le support émotionnel, .88 pour l'organisation de la classe et de .90 pour le support à l'apprentissage. Finalement, la validité concomitante a été évaluée en comparant le CLASS avec des mesures auto-rapportées par les éducatrices. L'auto-évaluation de l'affectivité a été positivement corrélée avec l'observation du support émotionnel ( $p < .05$ ) et de l'organisation de la classe ( $p < .10$ ). De plus, l'auto-évaluation de l'efficacité de l'éducatrice a aussi été corrélée avec l'observation du support émotionnel ( $p < .10$ ). L'expérience des éducatrices était corrélée négativement avec l'observation du support émotionnel. De façon plus

précise, plus le niveau d'expérience de l'éducatrice était élevé, moins le support émotionnel était important (Pianta et al., 2008).

Les observations ont eu lieu sur une période de deux jours, en six phases de 20 minutes par jour, pour un sous-échantillon comportant dix éducatrices participantes. Faute de temps, il fut impossible de recueillir cette mesure auprès de l'ensemble de l'échantillon puisqu'elle nécessite plusieurs heures d'observation et il n'était pas réaliste, dans le cadre de ce projet, de la recueillir auprès de toutes les participantes. Une onzième éducatrice fut observée une seule journée, puisqu'il fut impossible de planifier la deuxième journée d'observation. Les observations ont eu lieu en CPE, pendant différents moments de vie où les enfants avaient la possibilité d'être en interaction avec leur éducatrice. L'observatrice, qui est aussi l'auteure de ce mémoire, a reçu l'accréditation pour la passation de cet outil d'observation, suite à une formation et à une évaluation sommative. L'évaluation sommative, qui a été passée au printemps 2011 a révélée une note supérieure à 80% en comparaison aux experts. Cela démontre une bonne fidélité intra-juge de l'observatrice. À l'hiver 2012, l'observatrice a repassé l'évaluation et a obtenu de nouveau un score de plus de 80% d'accord inter-juge. Finalement, afin de vérifier dans quelle mesure les données des deux jours sont stables dans le temps, une analyse de corrélation fut effectuée. Puisque les résultats de cette analyse démontrent une corrélation positive et significative entre les deux jours d'observation, la moyenne des scores obtenus lors des deux jours fut utilisée pour cette étude ( $r = .72, p = .02$ ). En ce qui concerne la 11<sup>e</sup> éducatrice, seules les données de la première observation furent utilisées.

### **Résultats**

Puisqu'aucune autre variable indépendante ne fut corrélée, des analyses de corrélations furent effectuées.

## Lien entre l'intelligence émotionnelle, les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices et la qualité de relation avec le parent.

Le Tableau 3 présente les résultats aux analyses descriptives qui permettront de répondre ultérieurement aux deux premières questions de recherche. Les résultats des corrélations seront explicités ensuite. De façon globale, les analyses descriptives ont démontré la normalité des données pour toutes les variables. En ce qui concerne la qualité de la relation avec le parent, tel que le tableau le présente, six éducatrices n'ont aucune donnée puisqu'aucun parent de leur groupe n'a répondu à ce questionnaire.

Le questionnaire de désirabilité sociale de Crowne et Marlowe (1960) comprenant 14 questions fut utilisé pour tous les participants. Puisque les résultats de ce questionnaire ne corrélaient pas significativement avec ceux des questionnaires de cette étude, il est possible d'affirmer que la désirabilité sociale ne peut expliquer de façon significative les résultats qui seront présentés.

Tableau 3

### *Statistiques descriptives des résultats aux questionnaires*

Variables	N	Min	Max	M	É.-T.
Intelligence émotionnelle	48	4.0	6.5	5.4	0.5
Pratiques de socialisation des émotions					
Punir comportement	48	1.0	2.7	1.6	0.5
Minimiser émotion	48	1.0	3.4	1.8	0.6
Favoriser expression émotions	48	3.4	6.8	5.0	0.9
Réconforter	48	3.6	6.8	5.5	0.8
Trouver solution	48	4.2	6.7	5.5	0.7
Relation avec le parent					
Qualité relation avec les parents	42	3.3	5.0	4.3	0.3

Pour les prochaines étapes de l'analyse, la correction de Bonferroni fut appliquée afin de réduire le risque d'erreur de type I, plaçant ainsi le seuil de signification à  $p < .01$ . Effectivement, puisque le modèle comprend cinq variables, il fut nécessaire de diviser le seuil initial de .05 par cinq. Le Tableau 4 souligne aussi les résultats sous le seuil de .05 et .10 à titre indicatif. Il semble donc intéressant d'observer les résultats qui démontrent une tendance, même s'ils ne sont pas significatifs à .01.

Comme le tableau d'intercorrélations permet de le constater, une seule variable est significativement associée à l'intelligence émotionnelle, au seuil de .01. Effectivement, les éducatrices qui obtiennent un score d'intelligence émotionnelle élevée ont aussi tendance à davantage reconforter un enfant lorsqu'il exprime une émotion négative ( $r = .41, p < .01$ ). Il n'y a donc pas non plus de corrélation significative entre l'intelligence émotionnelle des éducatrice et la qualité de la relation avec le parent.

### **Lien entre l'expérience des éducatrices, l'intelligence émotionnelle et leurs pratiques éducatives.**

En réponse à cette troisième question de recherche, les résultats démontrent que l'expérience n'est pas liée aux variables de cette étude. C'est ainsi pourquoi des analyses de corrélation furent effectuées.

### **Lien entre l'intelligence émotionnelle et les pratiques générales des éducatrices.**

Le Tableau 5 rapporte les résultats des analyses descriptives en lien avec les données des observations. En raison du nombre peu élevé de participantes, des analyses non paramétriques (corrélations de Spearman) furent effectuées entre les données d'observation des 11 éducatrices et la mesure de l'intelligence émotionnelle.



Tableau 4

*Intercorrélations entre la mesure de l'intelligence émotionnelle, les pratiques de socialisation des émotions et la qualité de la relation avec le parent*

Variables	1	2	3	4	5	6	7
Variable indépendante							
1. Intelligence émotionnelle							
Pratiques de socialisation des émotions							
2. Attitudes Punir comportement	-.02						
3. Attitudes Minimiser émotion	.15	.41 <sup>***</sup>					
4. Attitudes Favoriser expression émotions	.13	.01	.21				
5. Attitudes Réconforter	.41 <sup>***</sup>	.08	.33 <sup>**</sup>	.41 <sup>***</sup>			
6. Attitudes Trouver solution	.27 <sup>*</sup>	.08	.25 <sup>*</sup>	.46 <sup>****</sup>	.75 <sup>****</sup>		
Relation avec le parent							
7. Qualité relation avec les parents	.14	.17	.22	.08	-.01	-.03	

n = 48; \* p ≤ .10; \*\* p ≤ .05; \*\*\* p ≤ .01; \*\*\*\* p ≤ .001.

Tableau 5

*Statistiques descriptives des résultats aux observations*

Variables	N	Min	Max	M	É.-T.
Dimensions (domaine 1)					
Climat positif	11	3.3	6.8	5.8	0.9
Climat négatif	11	4.7	7	6.5	0.7
Sensibilité	11	6	6.9	6.5	0.3
Considération du point de vue de l'enfant	11	5.8	6.4	6.1	0.2
Dimensions (domaine 2)					
Gestion des comportements	11	4	5.7	5.1	0.5
Productivité	11	5.4	6.4	6	0.3
Modalités d'apprentissage	11	4.9	6	5.5	0.4
Regroupement dimensions domaine 1					
Support émotionnel	11	5	6.7	6.2	0.5
Regroupement dimensions domaine 2					
Organisation de la classe	11	5	6	5.5	0.3

Le Tableau 6 présente les résultats de ces analyses non paramétriques. Après ajustement de Bonferroni, aucune corrélation ne ressort comme significative. Par contre, on remarque que même si le résultat n'est pas significatif à .01, l'intelligence émotionnelle est associée à la variable de la productivité de l'outil d'observation de façon quasi significative ( $r = .68, p = .02$ ).

Par ailleurs, cette étude ne démontre aucun lien entre l'intelligence émotionnelle et l'expérience des éducatrices. De la même façon, les analyses de corrélation ne démontrent aucun lien significatif entre l'expérience et les autres variables dépendantes de l'étude, telles que les pratiques des éducatrices, évaluées par le CCNES et le CLASS.

Tableau 6

*Intercorrélations entre la mesure de l'intelligence émotionnelle et les pratiques éducatives observées*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Intelligence émotionnelle										
Pratiques éducatives observées										
2. Climat positif	.10									
3. Climat négatif	.13	.63**								
4. Sensibilité	.13	.53	.36							
5. Considération du point de vue de l'enfant	.03	.69**	.19	.34						
6. Gestion des comportements	.40	.87***	.55*	.55*	.65**					
7. Productivité	.68**	.24	.23	-.06	.46	.45				
8. Modalités d'apprentissage	.32	.75***	.55*	.76***	.67**	.71**	.39			
Regroupement dimensions domaine 1										
9. Support émotionnel	.08	.97****	.70**	.70***	.65**	.85***	.20	.83***		
Regroupement dimensions domaine 2										
10. Organisation de la classe	.59*	.77***	.67**	.53*	.61**	.91****	.65**	.78***	.79***	

n = 48; \* p ≤ .10; \*\* p ≤ .05; \*\*\* p ≤ .01; \*\*\*\* p ≤ .001.

## Discussion

La première question de recherche visait à évaluer s'il existe un lien entre le niveau d'intelligence émotionnelle des éducatrices et la qualité de leurs pratiques de socialisation des émotions. En réponse à cette question, les résultats ne semblent pas démontrer de lien significatif entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices et leurs pratiques dites plus négatives, telles que punir ou minimiser l'importance de l'émotion. Même si ce ne sont pas les mêmes sujets, il semble intéressant de rappeler que ces résultats contredisent une étude portant sur les enseignants. Effectivement, selon Perry et Ball (2008) les enseignants qui ont une plus faible intelligence émotionnelle ont aussi tendance à répondre de façon moins adaptée aux situations caractérisées par des émotions négatives. Par contre, l'étude de Sindik (2010) apporte que les compétences émotionnelles ne seraient pas corrélées avec les attitudes des éducatrices. Le chercheur note toutefois que le nombre réduit de participants pourrait expliquer ce résultat théoriquement contradictoire. De plus, à la lecture de l'article, il est possible de constater que les mesures sont toutes auto-rapportées, au même titre que ce projet, ce qui pourrait avoir quelque peu affecté la validité des résultats.

Les corrélations entre l'intelligence émotionnelle et les pratiques de socialisation des émotions qui encouragent l'expression des émotions, ainsi que celles qui visent à rechercher des solutions ne démontrent pas de lien significatif. Ces résultats vont aussi dans le sens de ce que rapporte Sindik (2012), comme discuté précédemment. Par contre, encore selon l'étude de Perry et Ball (2007), les enseignants qui possèdent une intelligence émotionnelle élevée ont aussi tendance à davantage rechercher des solutions lorsque des émotions négatives adviennent. Plus près des sujets de la présente étude, selon Vural (2010), il existerait un lien significatif entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices et leur capacité de résolution de problème. Par ailleurs, il est important de noter que même si les résultats entre ces deux variables ne ressortent

pas comme étant significatif, le coefficient obtenu s'approche du seuil de signification tout en étant dans le sens attendu.

L'intelligence émotionnelle des éducatrices est significativement liée aux pratiques qui privilégie d'apporter du réconfort à l'enfant qui exprime une émotion négative. En effet, plus les éducatrices obtiennent un score d'intelligence émotionnelle élevée, plus elles déclarent utiliser fréquemment le réconfort auprès des enfants qui expriment une émotion négative. Ceci s'ajoute aux résultats de l'étude de Perry et Ball (2007) qui indiquent que les enseignants qui possèdent davantage d'habiletés de gestion des émotions obtiennent un score d'intelligence émotionnelle plus élevée. En effet, les éducatrices qui gèrent plus facilement les situations émotionnelles négatives sont possiblement plus aptes à répondre au besoin de l'enfant, tel que de le réconforter. Ce résultat confirme celui obtenu dans l'étude de Swartz et McElwain (2012) voulant que les éducatrices qui ont un score élevé au plan de leurs compétences de gestion de leurs émotions aient davantage tendance à apporter du support quant à l'expression d'émotions négatives chez l'enfant. De plus, ces auteurs avancent comme explication que ces éducatrices auraient plus de ressources émotionnelles afin de mieux gérer leurs propres émotions lorsque l'enfant réagit avec colère, peine ou détresse. Ces résultats apportent un éclairage important sachant que les enfants à l'âge préscolaire ont besoin d'un support affectif important lorsqu'ils vivent des situations émotionnelles négatives afin de les aider à réguler leurs émotions (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002). De plus, selon Zeidner et ses collaborateurs (2009), la façon dont l'adulte répond aux émotions de l'enfant est l'un des facteurs qui influencent le développement socio-émotionnel de l'enfant. En effet, lorsque l'adulte rassure un enfant qui exprime une émotion négative, il aide au processus d'apprentissage émotionnel de l'enfant (Holodynski & Friedlmeier, 2006).

La seconde question de recherche s'intéressait à mesurer s'il existe un lien entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices et la qualité de la relation avec le parent. Cette variable indépendante ne serait pas significativement liée à la qualité de la relation qu'elles entretiennent avec les parents. Aucune étude jusqu'à présent ne semble s'être penchée sur cette question auprès d'éducatrices du préscolaire, cela ne permet donc pas de comparer les résultats. Par ailleurs, les parents qui ont participé de façon volontaire à l'étude pourraient posséder des caractéristiques différentes des parents non participants. Finalement, selon plusieurs auteurs dans le domaine de l'évaluation de la qualité de la relation entre les éducatrices et les parents, plusieurs facteurs influenceraient cette qualité (Coutu et al., 2005). L'intelligence émotionnelle pourrait alors représenter une part plus marginale que les autres facteurs qui sont reconnus pour influencer la qualité de la relation.

La troisième question de recherche concernait l'évaluation de lien entre l'expérience des éducatrices et leur niveau d'intelligence émotionnelle et leurs pratiques éducatives. Même si certaines études apportent que l'expérience est liée avec l'intelligence émotionnelle en contexte d'intervention (Cremona, 2010; Easton et al., 2008; Ghanizadeh & Moafian, 2010 ; Martin Jr et al., 2004), cette étude ne démontre aucun lien entre ces deux variables. Ces résultats sont par ailleurs congruents avec ceux rapportés par d'autres auteurs qui n'obtiennent aucun lien significatif entre ces deux même variables (Cakan & Altun, 2005; Côté & Miners, 2006).

La dernière question de recherche, à caractère exploratoire, s'intéressait à l'évaluation de lien entre les pratiques éducatives générales des éducatrices et leur niveau d'intelligence émotionnelle. Les résultats des corrélations entre l'outil d'observation et l'intelligence émotionnelle ont démontré que plus les éducatrices obtiennent un score élevé au plan de l'intelligence émotionnelle, plus elles ont tendance à favoriser la productivité dans leur routine quotidienne. Ce résultat n'est par contre pas significatif après la correction de Bonferroni. Même

s'il est quasi significatif, ce résultat confirme ceux des études précédemment citées qui établissent un lien entre l'intelligence émotionnelle et l'efficacité dans l'enseignement au primaire. En ce sens, Öztürk et Deniz (2008) rapportent que l'intelligence émotionnelle aurait aussi un impact important sur la compétence au travail des éducatrices en milieu de garde. Il serait possible de poser l'hypothèse que plus les éducatrices obtiennent un score d'intelligence émotionnelle élevé, plus elles ont de la facilité à gérer les situations émotionnelles avec les enfants et donc à favoriser une routine efficace, puisque les conflits sont réglés rapidement. La productivité dans la routine, telle que définie par les auteurs de l'outil d'observation, est l'une des variables importantes qui influencent la qualité du vécu en service de garde (Pianta et al., 2008). La fréquentation d'un service de garde de qualité a des effets bénéfiques qui furent bien démontrés chez les enfants. Effectivement, les enfants qui ont fréquenté ces milieux ont une facilité à établir des relations harmonieuses et à développer de meilleures capacités cognitives et langagières (Vandell, 2004).

Ce résultat concernant l'intelligence émotionnelle et la productivité pourrait paraître inattendu, considérant que d'autres variables de l'outil d'observation semblent se rapprocher davantage du concept de l'intelligence émotionnelle, telles que la sensibilité ou la gestion des comportements. Une première hypothèse propose que puisque les domaines de l'outil d'observation ne mesurent pas les mêmes concepts que le questionnaire, il est difficile d'établir des relations avec le concept de l'intelligence émotionnelle. Il est alors offert d'examiner les différences dans les concepts évalués par les deux outils. Le domaine « climat positif » évalue de façon globale la tendance de l'éducatrice à se montrer chaleureuse et enthousiasme avec les enfants. Ce domaine semble donc évaluer une dimension plus précise que l'intelligence émotionnelle. Le domaine « sensibilité » mesure le niveau de réponse aux besoins des enfants. Considérant les résultats de ce projet, qui démontrent que plus les éducatrices obtiennent un score

élevé à l'intelligence émotionnelle, plus elles ont tendance à reconforter un enfant, il semble curieux que l'on ne retrouve pas un lien semblable entre l'intelligence émotionnelle et la sensibilité, observée à l'aide du CLASS. Effectivement, les pratiques de réconfort auprès des enfants sont implicitement incluses dans le domaine « sensibilité » de l'outil d'observation. Des hypothèses afin d'expliquer ce résultat surprenant seront explicitées dans la section des limites de l'étude. Le domaine « considération du point de vue de l'enfant », évalue la propension de l'éducatrice à permettre aux enfants des choix, à considérer leurs initiatives et à favoriser leur autonomie. Ce domaine semble effectivement ne pas mesurer les mêmes concepts que le questionnaire de l'intelligence émotionnelle. Le domaine « gestion de comportement » évalue l'efficacité des interventions pour gérer les comportements et les conflits dans le groupe d'enfants. Certaines recherches rapportent un lien significatif entre l'intelligence émotionnelle et la gestion des comportements des enfants par les éducatrices (Kremenitzer & Miller, 2008). Les résultats de la présente étude confortent par contre d'autres résultats rapportés précédemment qui n'établissaient pas de lien entre l'intelligence émotionnelle et les attitudes éducatives des éducatrices (Sindik, 2010). Finalement, le domaine « productivité » de l'outil d'observation évalue le roulement de la routine du groupe, les temps d'attente et la préparation des activités. Ce domaine ne fait donc pas référence directement à un aspect évalué par le questionnaire, mais comme proposé précédemment, il est possible d'émettre des hypothèses afin d'expliquer la corrélation avec cette variable. Cette comparaison des concepts mesurés rappelle donc les différences dans les mesures qui pourraient expliquer les corrélations non significatives entre l'outil d'observation et le questionnaire sur l'intelligence émotionnelle.

### **Limites de l'étude**

Premièrement, en ce qui concerne la validité interne, la sélection des participants pourrait représenter un biais, puisqu'ils se sont portés volontaires. Les éducatrices participantes peuvent



donc ne pas avoir les mêmes caractéristiques que celles des CPE du Québec. En effet, il est possible d'imaginer que celles-ci représentent un échantillon qui a davantage confiance en leurs aptitudes en tant qu'éducatrices, puisqu'elles ne craindraient pas l'évaluation de leurs pratiques. Afin de vérifier la ressemblance entre l'échantillon de la présente étude et d'autres ayant utilisé les mêmes questionnaires, des analyses de comparaison de moyenne furent effectuées.

Concernant la mesure de l'intelligence émotionnelle, les résultats ont démontré des différences significatives avec deux échantillons différents d'adultes. Pour la mesure du CCNES, la même tendance s'observe pour la plupart des sous-échelles. Ces résultats démontrent donc que les participantes de ce projet semblent être statistiquement différentes d'autres études utilisant les mêmes outils. Puisque la différence est associée à de meilleurs scores, il est possible de croire que les éducatrices de l'étude représentent un échantillon plus homogène, ayant leurs caractéristiques propres. Cela pourrait par ailleurs expliquer pourquoi il y a si peu de corrélations qui ressortent significatives dans le cadre de ce projet. Il est effectivement plus difficile d'obtenir des résultats significatifs lorsque la variance dans la mesure est petite. La deuxième limite concerne le questionnaire évaluant l'intelligence émotionnelle. Les outils qui évaluent ce concept ont été souvent critiqués pour leur validité (Gardner & Qualter, 2009; Pérez, Petrides, & Furnham, 2005). En effet, le concept de l'intelligence émotionnelle étant complexe à mesurer, il semble difficile de trouver l'outil idéal. Malgré ce fait, le questionnaire choisi pour cette étude semble être l'un des plus reconnus dans le domaine (Pérez et al., 2005; Saklofske, Austin, & Minski, 2003). Par contre, cette mesure globale de l'intelligence émotionnelle de l'adulte est-elle la plus adaptée afin d'évaluer s'il existe des liens entre elle et les pratiques des éducatrices ou la qualité du lien avec le parent? Il est possible que le fait que cette mesure soit globale et n'ait pas pour objectif l'évaluation des compétences socio-émotionnelles des éducatrices soit un point faible de l'étude. Une mesure plus précise faisant référence à des compétences socio-

émotionnelles plus près des réalités des éducatrices, permettrait lors de recherches futures, de mieux répondre aux questions de recherche.

La mesure des pratiques éducatives de socialisation des émotions, le CCNES version éducatrice, devra être étudiée davantage puisque l'une des intercorrélations ressort comme étant aberrante. Une corrélation positive et significative émerge en effet entre les pratiques de minimisation de l'émotion et de réconfort, malgré que la première variable mesure les pratiques dites négatives et la seconde celles dites positives. Autre source d'erreur possible, l'utilisation de deux mesures auto-rapportées chez les éducatrices. Certains résultats pourraient être expliqués en partie par l'effet de l'utilisation de deux mesures auto-rapportées chez les mêmes participants. Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, l'étude de Sindik (2010), qui fut aussi réalisée à l'aide de mesures auto-rapportées, a démontré peu de résultats significatifs. Toutefois, les observations du petit groupe d'éducatrices assurent une certaine validité manifeste. La réactivité à la mesure pourrait par ailleurs avoir influencé possiblement les observations. Effectivement, le simple fait d'avoir répondu à un questionnaire évaluant les pratiques des éducatrices pourrait avoir influencé leurs comportements lors des observations. Par contre, les observations furent effectuées quelques mois après la collecte de données à l'aide des questionnaires. Peu d'informations concernant les éléments précis observés furent livrées aux éducatrices, ce qui devrait amoindrir l'effet de la réactivité à la mesure. De plus, les effets de l'expérimentateur pourraient représenter une certaine limite pour les observations dans le cadre de ce projet. Effectivement, les attentes de l'expérimentatrice quant au projet et aux comportements attendus pourraient avoir induit des comportements répondant à une certaine désirabilité sociale chez les éducatrices. La désirabilité sociale ne fut par ailleurs pas contrôlée de la même façon pour les observations. L'observatrice a contrôlé le plus possible ses expressions faciales afin de ne pas influencer les éducatrices et elle a limité les contacts avec elles afin de conserver une certaine

objectivité. Afin de réduire ses attentes quant aux comportements des éducatrices, l'expérimentatrice n'a pas pris connaissance des résultats des questionnaires avant l'observation. Finalement, les fluctuations de l'instrument de mesure pourraient représenter une limite. Ainsi, il est possible qu'au fil de l'utilisation de l'instrument d'observation, que les résultats de l'expérimentatrice soient légèrement différents, puisqu'elle s'est de plus en plus adaptée à l'outil. Afin de vérifier cet effet, des analyses de comparaison de moyenne furent effectuées entre les premières observations et les dernières. Aucune différence significative ne fut détectée. De plus, puisque l'observatrice a obtenu 80% d'accord inter-juge entre ces résultats et ceux des experts, les fluctuations de l'instrument de mesure sont donc réduites.

En ce qui concerne la validité externe, un principe en particulier mérite d'être rapporté pour ce projet. La validité échantillonnale permet la généralisation des résultats à la population d'où provient l'échantillon. Dans le cadre de ce projet, les 48 éducatrices des deux régions du Québec ciblé représentent un assez petit échantillon en comparaison aux éducatrices de l'ensemble des CPE du Québec. Il est donc possible que les participantes de l'échantillon possèdent des caractéristiques propres aux valeurs des milieux de ces régions, par exemple. D'autres études sur le sujet pourront confirmer ou infirmer les résultats obtenus. Par ailleurs, puisque les participants proviennent de milieux de garde du Québec, il faut aussi être prudent lorsque l'on généralise aux milieux de garde d'autres régions à travers le monde. Par ailleurs, l'absence des pères dans l'étude réduit la généralisation des résultats aux parents. De plus, les mères participantes pourraient avoir des caractéristiques différentes des mères qui ont refusé de participer, ou encore, une perception de la relation avec l'éducatrice distincte. Finalement, pour l'observation, la participation des onze éducatrices ne permet pas une généralisation importante des résultats. De plus, il est important de noter que la puissance statistique est plus faible du au petit nombre de participants.

## Conclusion

Ce projet, qui avait pour objectif d'évaluer s'il existe un lien entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices et leurs pratiques de socialisation des émotions, leurs pratiques éducatives générales et la qualité de la relation avec le parent, a su apporter de nouvelles pistes de réponses. En effet, des résultats intéressants de type exploratoire ont permis d'éclairer certains liens reliés à ce nouveau sujet de recherche. L'intelligence émotionnelle semble donc bien, dans une certaine mesure, être liée à certaines pratiques des éducatrices.

Malgré les quelques limites de cette étude, ce projet aura permis d'explorer un sujet peu étudié dans le domaine de la petite enfance. En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée au rôle de l'intelligence émotionnelle des éducatrices dans leurs pratiques et dans la qualité de la relation entretenue avec le parent. Le nombre de participants à ce projet est une force, considérant la visée exploratoire de l'étude. Effectivement, compte tenu des ressources limitées dans le cadre d'un projet de maîtrise et en comparant les études qui se sont intéressées au sujet, le nombre de participants est adéquat. Autre force de l'étude, le biais de désirabilité sociale en lien avec les questionnaires fut évalué et les résultats permettent d'exclure cette forme de biais. Par ailleurs, l'utilisation d'un outil standardisé pour l'observation de participantes a permis de fournir des résultats complémentaires et nuancés par rapport à ceux obtenus à l'aide des questionnaires auto-rapportés.

D'autres recherches seront nécessaires afin de confirmer ou d'infirmer les résultats de cette étude. Il est suggéré que de futures recherches sur le sujet recrutent un plus grand nombre d'éducatrices provenant de diverses régions afin d'augmenter la validité externe du projet. De plus, ce projet pourrait être reproduit avec un plus grand nombre de participants observés afin de pouvoir généraliser les résultats des observations au même titre que ceux des questionnaires. La mesure de l'intelligence émotionnelle aurait peut-être avantage à mesurer de façon plus pointue

les compétences socio-émotionnelles et d'évaluer les liens possibles avec les pratiques éducatives des éducatrices. Ce faisant, la mesure serait plus proximale et plus précise, évitant ainsi l'utilisation de concepts trop généraux qui permettent peu l'établissement de liens significatifs. Par ailleurs, l'utilisation d'évaluateurs externes afin de mesurer l'intelligence émotionnelle serait un atout afin de varier les sources d'information. Finalement, le recrutement des parents devrait viser un plus grand nombre de pères participants afin de bien représenter les parents et non pas seulement les mères. En ce sens, lors de recherches futures, il serait pertinent de recruter un échantillon plus important de pères afin de comparer les résultats avec ceux obtenus lors de cette étude, auprès des mères.

Les recherches futures sur le sujet permettront de mieux comprendre le rôle de l'intelligence émotionnelle des éducatrices sur leurs pratiques avec les enfants et leur relation avec les parents. De plus, ces connaissances aideront à orienter le contenu des formations des professionnels en petite enfance. En ce sens, certains auteurs estiment qu'il soit possible de contribuer au développement de l'intelligence émotionnelle à l'aide de programmes de formation continue (Morrison, 2007). Il est alors important, selon eux, que les intervenants posent des actions afin de tenter d'améliorer constamment leur capacité à gérer efficacement les situations émotionnelles (Easton et al., 2008). Selon Smith (2005, 2009), la formation doit non seulement favoriser l'acquisition de connaissance, mais aussi avoir un regard sur les caractéristiques inter et intra-personnelles, en ayant pour objectif la maximisation du potentiel d'intelligence émotionnelle de ces étudiants. Cela apporte par ailleurs l'importance d'évaluer l'intelligence émotionnelle chez les intervenants psychosociaux en général (Martin Jr et al., 2004). En psychoéducation, le savoir-être, qui réfère à une capacité de conduite professionnelle appropriée et nécessaire à l'intervention chez les psychoéducateurs, par l'exercice des schèmes relationnels (Gendreau, 2001) est un élément évalué par l'ordre professionnel. Les schèmes relationnels; la

congruence, l'empathie, la confiance, la sécurité, la disponibilité et la communication sont des schèmes interpersonnels qui ne semblent pas si éloignés de celui de l'intelligence émotionnelle. La psychoéducation est une profession qui s'est donc dotée de mesures d'évaluation des compétences relationnelles de ses intervenants. Considérant que l'intelligence émotionnelle semble être liée aux pratiques de nombreux type d'intervenants, il semblerait intéressant de se questionner non seulement sur le savoir-être des intervenants, mais aussi sur le rôle de l'intelligence émotionnelle dans ce savoir-être. En ce sens, en plus des schèmes relationnels, les intervenants pourraient être invités à porter un regard critique sur leurs propres habiletés émotionnelles en contexte d'emploi. L'intelligence émotionnelle en intervention deviendrait alors un thème complémentaire d'évaluation du savoir-être des intervenants. Par ailleurs, des recherches ultérieures permettront de mieux documenter ce rôle afin d'établir des liens plus précis avec l'intervention.

## Références

- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242. doi: 10.1007/s10643-004-1424-6
- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253-270. doi: 10.1207/s15566935eed1702\_3
- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=25963668&lang=fr&site=ehost-live>
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125. doi:10.1177/001872679504800201
- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relationship between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1855-1864. doi:10.1016/j.paid.2003.07.006
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6V9F-48J4348-5/2/3e0dea18973d609c20524a29dc8db7dc>
- Bachman, J., Stein, S., Campbell, K., & Sitarenios, G. (2000). Emotional intelligence in the collection of debt. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(3), 176-182. doi:10.1111/1468-2389.00145
- Bar-On, R. (2007). E - Emotional Intelligence Glossary. Retrieved from <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/glossary.php?c=5>

- Bonano, G., & Keltner, D. (1997). Facial expressions of emotion and the course of conjugal bereavement. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 126-137. Retrieved from <http://mandataire.uqo.ca:2071/ehost/detail?vid=8&hid=8&sid=1c60e936-8729-4b61-a2f9-e2e414039afe%40sessionmgr11&bdata=Jmxhbm c9ZnIm c2l0ZT1laG9zdC1saXZI#db=mnh&AN=9103724>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780-795. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780
- Bridges, L. J. & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and psychology*. (pp.185-211). Newbury Park: Sage.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*, 1781-1795. Retrieved from <http://mandataire.uqo.ca:2071/ehost/detail?vid=10&hid=8&sid=1c60e936-8729-4b61-a2f9-e2e414039afe%40sessionmgr11&bdata=Jmxhbm c9ZnIm c2l0ZT1laG9zdC1saXZI#db=ehh&AN=12962939>
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*(3), 539-561. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1
- Collins, S. (2007). Social workers, resilience, positive emotions and optimism. *Practice, 19*(4), 255-269. doi: 10.1080/09503150701728186



- Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*, 51(12), 31-38. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ555024&lang=fr&site=ehost-live>
- Côté, S., & Miners, C. T. H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1-28. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=20607511&lang=fr&site=ehost-live>
- 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 : 10.1037/h0087175
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D., & Beaudoin, M.-E. (2005). La collaboration famille-milieu de garde: Ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 1(33), 85-111.
- Cremona, K. (2010). Coaching and emotions: An exploration of how coaches engage and think about emotion. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 3(1), 46-59. doi: 10.1080/17521880903580073
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED422125&lang=fr&site=ehost-live>
- Denham, S. A. (2006). The emotional basis of learning and development. In B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 85-103). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?

- Child Development*, 74(1), 238-256. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=8989185&lang=fr&site=ehost-live>
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 36(3), 315-326. doi: 10.2224/sbp.2008.36.3.315
- 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. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=32724548&lang=fr&site=ehost-live>
- Eisenberg, N., Fabes, R., & Murphy, B. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247. Retrieved from <http://mandataire.uqo.ca:2071/ehost/detail?vid=9&hid=21&sid=7f7c23c3-10b5-4e28-9a08-64644f41529a%40sessionmgr4&bdata=Jmxhbmc9ZnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=mnh&AN=9022240>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. M., Silva, K. M., Reiser, M., Hofer, C., ... Michalik, N. (2010). Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood. *Development and Psychopathology*, 22(3), 507-525. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mnh&AN=20576175&site=ehost-live>
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L. D., & Fortner-Wood, C. (1997). The Parent-Caregiver Relationship Scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development*, 8(1), 83-100. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ538110&lang=fr&site=ehost-live>

- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children's Negative Emotions Scale: Description and scoring. Unpublished scale, Department of Family Resources and Human Development, Arizona State University. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=10146224&lang=fr&site=ehost-live>
- 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 and Family Review*, 34(3/4), 285. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?Direct=true&db=a9h&AN=10146224&lang=fr&site=ehost-live>
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45, 1207-1221. Retrieved from <http://mandataire.uqo.ca:2071/ehost/detail?vid=16&hid=8&sid=1c60e936-8729-4b61-a2f9-e2e414039afe%40sessionmgr11&bdata=Jmxhbmc9Znlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=c8h&AN=1998064676>
- Gardner, K., & Qualter, P. (2009). Emotional intelligence and Borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 94-98. doi : 10.1016/j.paid.2009.02.004
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal: Béliveau.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 64(4), 424-435. doi : 10.1093/elt/ccp084
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris: Éditions Robert Laffont.

- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474. Retrieved from <http://mandataire.uqo.ca:2071/ehost/detail?vid=18&hid=8&sid=1c60e936-8729-4b61-a2f9-e2e414039afe%40sessionmgr11&bdata=Jmxhbmc9Znlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eric&AN=EJ674061>
- Guy, M. E., Newman, M. A., & Mastracci, S. H. (2008). *Emotional labor: Putting the service in public service*. New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teach. Teacher Educ, 14*, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teach. Teacher Educ, 16*, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056-1080. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ640145&lang=fr&site=ehost-live>
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 14*(2), 137-147. doi: 10.1080/13611260500493485
- Hogan, M. J., Parker, J. D. A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L. M., & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 30-41. doi : 10.1080/00049530903312881
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L., & Proulx, M. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention éducative au préscolaire*. Montréal: G. Morin.

- Hughes, M., Thompson, H. L., & Bradford Terrell, J. (2009). *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies*. San Francisco: Pfeiffer.
- Ivey, A. E., & Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society (5th ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Janovics, J., & Christiansen, N. D. (2001, april). *Emotional intelligence at the workplace*. Paper presented at the The 16th Annual Conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.
- Jayan, C. (2006). Emotional competence, personality and job attitudes as predictors of job performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 32(2)*, 177-187.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Greenwood, CT: Greenwood Publishing.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N. M., & Ascough, K. W. (2007). Emotional intelligence in organizational behavior and industrial-organisational psychology. In G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., & Hartel, C. E. J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *The Academy of Management Review, 27(3)*, 361-372. doi:10.2307/4134384
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences, 44(3)*, 712-722. doi:10.1016/j.paid.2007.10.004
- Kaufhold, J. A., & Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education, 125(4)*, 615-626. Retrieved

from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=17488988&lang=fr&site=ehost-live>

Kelly, J. R., & Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams.

*Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 86(1), 99-130. doi: 10.

1006/obhd.2001.2974

Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early*

*Education and Development*, 12(1), 139-153. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ626870&lang=fr&site=ehost-live>

Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective

journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9. Retrieved from

<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-005-0014-6>

Kremenitzer, J. P., & Miller, R. (2008). Are you a highly qualified, emotionally intelligent early

childhood educator? *YC: Young Children*, 63(4), 106-112. Retrieved from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=33606669&lang=fr&site=ehost-live>

Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F., & Albanese, O. (2005). *Pédagogie et*

*psychologie des émotions: Vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy, QC: Presses de

l'Université du Québec.

Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the

impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of*

*Social Psychology*, 142(1), 133-143. doi:10.1080/00224540209603891

Law, K. S., Wong, C.-S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional

intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied*

*Psychology*, 89(3), 483-496. doi:10.1037/0021-9010.89.3.483

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teach. Teacher Educ*, 17, 307-319.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 124-139. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-38049067719&partnerID=40&md5=4ab67d134ead42fe6690ebddc558f064>

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.

Martin Jr, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., & Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education & Supervision*, 44(1), 17-30. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=14404103&lang=fr&site=ehost-live>

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(3-4), 772. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=6391269&lang=fr&site=ehost-live>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.

Mckee, A., Johnston, F., Mwelwa, E., & Rotondo, S. (2009). Resonant leadership for results: An emotional and social intelligence program for change in South Africa and Cambodia. In M. Hughes, H. L. Thompson, & J. Bradford Terrell (Eds.), *Handbook for developing*

- emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies*. San Francisco: Pfeiffer.
- Morrison, T. (2007). Emotional intelligence, emotion and social work: Context, characteristics, complications and contribution. *British Journal of Social Work*, 37(2), 245-263. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-33947106525&partnerID=40&md5=0d98c232e49a8abe7c77e99371096952>
- Mortiboys, A. (2005). *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. London: Routledge.
- Nelson, D., & Low, G. (2005). Emotionally intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. *Texas Study of Secondary Education*, 13, 7-10.
- O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00038-2
- Oh, H.-K., Seo, D.-C., & Kozub, F. M. (2010). The Emotional Reactions to Challenging Behavior Scale-Korean (ERCBS-K): Modification and validation. *Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ*, 27(1), 17-31. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mnh&AN=20147767&site=ehost-live>
- Öztürk, A., & Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi [Analysis of emotional intelligence job satisfaction and burnout levels of preschool teachers according to some variables]. *Ilkogretim Online*, 7(3), 578-599. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=34372810&lang=fr&site=ehost-live>



- Pérez, J., Petrides, K., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. Robert (Eds.), *Emotional intelligence: An international Handbook*. Portland, OR: Hogrefe and Huber Publishing.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. (2002). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*, 163-172. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00076-X
- Parkinson, B., Fischer, A., & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotions in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes*. New York: Taylor & Francis Books, Inc.
- 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
- Perry, C., & Ball, I. (2008). Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. *Problems of Education in the 21st Century, 7*, 89-98. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=34183111&lang=fr&site=ehost-live>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (2000). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal, 100*(1), 71-86. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0001896598&partnerID=40&md5=9524f8202dc3fadb2bcabea987168c71>
- Pianta, R. C., La Paro, K., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system-PreK (CLASS). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Polat, S., & Ulusoy-Oztan, Y. (2009, september). *Relationship between emotional intelligence of primary school 4th and 5th grade students and their teachers*. Paper presented at the

## Annexe A

## Questionnaire socio-démographique des éducatrices

---



---

**LA FICHE DES DONNEES PERSONNELLES EDUCATRICES**


---



---

Comme dans toute recherche, il est important de bien connaître les caractéristiques des participant(e)s. La fiche suivante vise à recueillir certaines données personnelles qui nous permettront de décrire notre échantillon de répondant(e)s.

**Nous vous rappelons que toutes vos réponses resteront confidentielles.**

1. Vous êtes :  une femme  un homme
  
2. Quel âge avez-vous : \_\_\_\_\_
  
3. Quel est votre statut civil ?
  - Vous vivez en couple (mariée ou en union de fait)
  - Divorcé(e) sans conjoint(e)
  - Célibataire
  
4. Combien d'années d'expérience avez-vous en milieu de garde : \_\_\_\_\_
  
5. Avec quel groupe d'âge travaillez-vous présentement ?
  - 3 ans  4 ans
  
6. Avez-vous reçu une formation en lien avec votre emploi dans les 5 dernières années ? Si oui quel type de formation : (gestion comportements difficiles, enfants besoins particuliers, développement de l'enfant (affectif, cognitif, moteur), etc.)
 

\_\_\_\_\_
  
7. Encerclez la dernière année de scolarité que vous avez terminée :
 

Primaire	1	2	3	4	5	6	7
Secondaire	1	2	3	4	5	6	
Collégial	1	2	3				
Université	1	2	3	4	5	6	7
  
8. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu ?
  - Secondaire
  - Collégial            Dans quelle discipline ? \_\_\_\_\_
  - Universitaire        Dans quelle discipline ? \_\_\_\_\_
  - Autre formation \_\_\_\_\_

9. **Quel est votre revenu familial annuel brut (avant impôts) ?**
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 25,000\$ ou moins          | <input type="checkbox"/> entre 55,000\$ et 70,000\$ |
| <input type="checkbox"/> entre 25,000\$ et 40,000\$ | <input type="checkbox"/> entre 70,000\$ et 85,000\$ |
| <input type="checkbox"/> entre 40,000\$ et 55,000\$ | <input type="checkbox"/> plus de 85,000\$           |

### Questionnaire d'opinions personnelles

Nous désirons connaître votre opinion sur différents sujets afin d'évaluer votre style de répondant. Vous devez simplement répondre en indiquant vrai ou faux si l'énoncé est, **selon vous**, plutôt vrai ou plutôt faux.

Énoncés	Vrai	Faux
1. Avant de voter, je prends soin d'examiner les compétences de chaque candidat.		
2. J'ai parfois du mal à poursuivre mon travail sans qu'on m'y encourage.		
3. Je n'ai jamais vraiment détesté quelqu'un.		
4. J'ai parfois eu des doutes sur ma capacité de réussir dans la vie.		
5. J'éprouve parfois de la frustration lorsque je ne peux agir à mon goût.		
6. Je m'habille toujours avec soin.		
7. Parfois, j'aime faire du commérage (faire des potins)		
8. J'ai peu de difficultés à m'entendre avec des gens vantards et déplaisants.		
9. Par moments, j'ai vraiment insisté pour que les choses se passent à mon goût.		
10 J'ai envie de tout casser en certaines occasions.		
11 Je ne me suis jamais senti irrité quand des gens expriment des idées très différentes des miennes.		
12 Je n'ai jamais eu vivement envie de punir quelqu'un.		
13 Je n'ai jamais eu l'impression d'être puni sans raison.		
14 Je n'ai jamais délibérément dit quelque chose de blessant pour les autres.		

Version française du questionnaire de Crowne et Marlow (1960)

**Merci !!**

**Annexe B**

## Questionnaire socio-démographique des parents

---



---

## LA FICHE DES DONNEES PERSONNELLES PARENTS

---



---

Comme dans toute recherche, il est important de bien connaître les caractéristiques des participant(e)s. La fiche suivante vise à recueillir certaines données personnelles qui nous permettront de décrire notre échantillon de répondant(e)s.

**Nous vous rappelons que toutes vos réponses resteront confidentielles.**

1. Vous êtes :  une femme  un homme
  
2. Quel âge avez-vous : \_\_\_\_\_
  
3. Quel est votre statut civil ?
  - Vous vivez en couple (mariée ou en union de fait)
  - Divorcé(e) sans conjoint(e)
  - Célibataire
  
4. Combien avez-vous d'enfant(s) ? \_\_\_\_\_
  
5. Quel est l'âge et le genre de votre ou de vos enfant(s) :  
\_\_\_\_\_
  
6. Combien d'enfant(s) vit (ou vivent) présentement sous votre toit ? \_\_\_\_\_ enfant(s)
  
7. Encerclez la dernière année de scolarité que vous avez terminée :
 

Primaire	1	2	3	4	5	6	7
Secondaire	1	2	3	4	5	6	
Collégial	1	2	3				
Université	1	2	3	4	5	6	7
  
8. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu ?
  - Secondaire
  - Collégial            Dans quelle discipline ? \_\_\_\_\_
  - Universitaire        Dans quelle discipline ? \_\_\_\_\_
  - Autre formation \_\_\_\_\_
  
9. Quel est votre revenu familial annuel brut (avant impôts) ?
 

<input type="checkbox"/> 25,000\$ ou moins	<input type="checkbox"/> entre 55,000\$ et 70,000\$
<input type="checkbox"/> entre 25,000\$ et 40,000\$	<input type="checkbox"/> entre 70,000\$ et 85,000\$
<input type="checkbox"/> entre 40,000\$ et 55,000\$	<input type="checkbox"/> plus de 85,000\$

**Voir verso, merci**  
**Questionnaire d'opinions personnelles**

Nous désirons connaître votre opinion sur différents sujets afin d'évaluer votre style de répondant. Vous devez simplement répondre en indiquant vrai ou faux si l'énoncé est, **selon vous**, plutôt vrai ou plutôt faux.

Énoncés	Vrai	Faux
1. Avant de voter, je prends soin d'examiner les compétences de chaque candidat.		
2. J'ai parfois du mal à poursuivre mon travail sans qu'on m'y encourage.		
3. Je n'ai jamais vraiment détesté quelqu'un.		
4. J'ai parfois eu des doutes sur ma capacité de réussir dans la vie.		
5. J'éprouve parfois de la frustration lorsque je ne peux agir à mon goût.		
6. Je m'habille toujours avec soin.		
7. Parfois, j'aime faire du commérage (faire des potins)		
8. J'ai peu de difficultés à m'entendre avec des gens vantards et déplaisants.		
9. Par moments, j'ai vraiment insisté pour que les choses se passent à mon goût.		
10 J'ai envie de tout casser en certaines occasions.		
11 Je ne me suis jamais senti irrité quand des gens expriment des idées très différentes des miennes.		
12 Je n'ai jamais eu vivement envie de punir quelqu'un.		
13 Je n'ai jamais eu l'impression d'être puni sans raison.		
14 Je n'ai jamais délibérément dit quelque chose de blessant pour les autres.		

Version française du questionnaire de Crowne et Marlow (1960)

**Merci !!**

## Annexe C

Questionnaire *Self-Report Emotional Intelligence* (Schutte et al., 1998)**TES ÉMOTIONS ET CELLES DES GENS QUI T'ENTOURENT...**

(S.t.p. coche le chiffre approprié.)

	<u>Jamais</u>	<u>Parfois</u>	<u>Souvent</u>				
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
1. Je sais quand c'est une bonne idée de parler de mes problèmes aux autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Quand j'ai des difficultés, je pense aux fois où j'ai réussi à régler ce genre de problème.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Je m'attends à bien m'en tirer dans la plupart des choses que je fais.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Les autres me font souvent des confidences.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. J'ai de la difficulté à comprendre les messages non-verbaux (visage, ton de la voix, gestes) des autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. Des événements spéciaux de ma vie m'ont aidé(e) à définir ce qui est important pour moi.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. Quand mon humeur change, je découvre de nouvelles façons de voir les choses.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. Les émotions sont une des choses qui font que la vie vaut la peine d'être vécue.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. Je suis conscient(e) de mes émotions au moment où je les vis.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. Je m'attends à ce que des événements positifs se produisent dans ma vie quotidienne.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. J'aime partager mes émotions avec les autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. Quand je vis une émotion positive, je sais comment la faire durer.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. J'organise des activités que les autres apprécient.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. Je recherche les activités qui me rendent heureux(se).	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. Je me rends compte des messages non-verbaux (visage, ton de la voix, gestes) que j'envoie aux autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. Je sais comment me présenter pour faire bonne impression aux autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17. Quand je suis de bonne humeur, j'ai de la facilité à résoudre les problèmes.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
18. Je reconnais les émotions des autres en regardant leur visage.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
19. Quand mes émotions changent, je m'en rends compte.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
20. Quand je suis de bonne humeur, j'ai facilement des idées nouvelles.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
21. Je suis capable de contrôler mes émotions.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
22. Je reconnais facilement les émotions que je vis.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
23. Je me motive en imaginant que ce que je fais mène à des résultats positifs.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
24. Je félicite les autres quand ils réussissent bien.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
25. Je suis attentif(ve) aux messages non-verbaux (visage, ton de la voix, gestes) des autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
26. Quand quelqu'un me raconte quelque chose d'important dans sa vie, j'ai l'impression de le vivre moi aussi.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27. Quand je sens que mes émotions changent, j'ai tendance à avoir des nouvelles idées.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
28. J'abandonne souvent les défis parce que je pense que je vais échouer.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
29. J'ai juste à regarder les autres pour savoir comment ils se sentent.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
30. J'aide les autres à se sentir mieux quand ils vivent des émotions négatives.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
31. J'utilise mes émotions positives pour persévérer face aux obstacles.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
32. Je sais comment les autres se sentent en écoutant le ton de leur voix.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
33. C'est difficile pour moi de comprendre les émotions des gens.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

## Annexe D

### Questionnaire *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES) Fabes, Eisenberg et Bernzweig (1990)

Code : \_\_\_\_\_

## Questionnaire

Attitudes des éducatrices face à l'expression des émotions de l'enfant.<sup>3</sup>

### 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 encercler 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**

<sup>3</sup> Version adaptée du questionnaire CCNES de Fabes, Eisenberg & Bernzweig (1990).

## 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

Promoting Social-Emotional Education: Practitioners and Researchers Exploring Evidence Based Practice, Turkey.

Reedy, C. K., & McGrath, W. H. (2010). Can you hear me now? Staff-parent communication in child care centres. *Early Child Development and Care*, 180(3), 347-357. doi:

10.1080/03004430801908418

Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707-721.

doi: 10.1016/S0191-8869(02)00056-9

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Lee Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154).

Washington, D.C: American psychological association.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611-627. Retrieved from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=c8h&AN=2004167468&lang=fr&site=ehost-live>

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.

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(2), 167-177. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002).

Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785. doi: 10.1080/02699930143000482

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health.

*Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.003

Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te maste i empatije odgojitelja sa

stavovima o darovitoj djeci. [Correlation between preschool teachers' emotional

competence, imagination and empathy and their attitudes about gifted children]. *Zivot I*

*Scola*(24), 65-90. Retrieved from [http:// search.ebscohost.com /login.aspx? direct = true&db=ehh&AN=58550443&lang=fr&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=58550443&lang=fr&site=ehost-live)

Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68. doi:

10.1002/smi.926

Smith, J. (2005). Emotional intelligence and social work students. *International Journal of*

*Learning*, 12(7), 159-168. Retrieved from [http:// search.ebscohost.com /login.aspx ?direct=true&db=ehh&AN=24953810&lang=fr&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=24953810&lang=fr&site=ehost-live)

Smith, J. (2009). Emotional intelligence and professional education: The use of narrative

journaling. *International Journal of Learning*, 16(7), 81-92. Retrieved from

[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=47363823&lang=fr&si](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=47363823&lang=fr&site=ehost-live)  
si=ehost-live

Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early*

years. New York: Cambridge University Press.

Sutton, R. E. (2000). *The emotional experience of teachers*. Paper presented at the American Educational Research Associations, New Orleans, LA.

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4), 379-398. doi: 10.1007/s11218-004-4229-y

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358. Retrieved from [http:// search.ebscohost.com /login.aspx? direct = true&db = a9h &AN=11092782&lang=fr&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=11092782&lang=fr&site=ehost-live)

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 /10409 289. 2012.619392

Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior, 68*(3), 461-473. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com /science/ article/ pii /S000 1879 105001260>

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 240.

Trougakos, J. P. (2007). *The impact of employee emotion regulation strategies on perceptions of social competence, lmx relationships, and job performance*. US: ProQuest Information & Learning.

Vandell, D. L. (2004). Early child care : The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly. Special Issue : The maturing of the Humain Developmental Sciences : Appraising Past,*

- Present, and Prospective Agendas*, 50(3), 387-414. Retrieved from <http://mandataire.uqo.ca:2071/ehost/detail?vid=4&hid=19&sid=c09317a1-1ab1-4d74-b9b5-8be51c57f29e%40sessionmgr13&bdata=Jmxhbmc9ZnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=14251775>
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95. doi : 10.1016/S0001-8791(03)00076-9
- Vural, D. E. (2010). The correlation between emotional intelligence and problem solving skills of teacher candidates. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 972-980. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=52425877&lang=fr&site=ehost-live>
- Walden, T., & Smith, M. (1997). Emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21, 7-25.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* London: Departement for Education and Skills research.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Interpersonal predictors of school adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. doi:10.1016/S1048-9843(02)00099-1
- Yao, Y. H., Wang, R. T., & Wang, K. Y. (2009, september). *The influence of emotional intelligence on job performance: Moderating effects of leadership*. Paper presented at the International Conference on Management Science and Engineering - 16th Annual Conference Proceedings.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology, 53*(3), 371-399. doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, D. R. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. London: A Bradford Book.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

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 E

Questionnaire *Parent-caregiver relationships scale* de Elicker, Noppe, Noppe et Fortner-Wood (1997)

### Troisième questionnaire : Les relations entre l'éducatrice et les parents

Les 35 énoncés suivants se rapportent à la relation entre les parents et les éducatrices. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés en utilisant l'échelle variant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord).

**Important** : S'il y a présentement plus d'une éducatrice qui offre des services de garde à votre enfant, nous vous demandons de répondre aux questions en ayant en tête l'éducatrice qui est le plus souvent en contact avec votre enfant, celle qui s'occupe le plus de lui/elle.

Fortement en désaccord	En désaccord	Moyennement en accord	En accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

1. J'ai confiance que l'éducatrice me tiendra informée des choses importantes concernant mon enfant.	1	2	3	4	5
2. Lorsqu'il y a un problème, l'éducatrice et moi en discutons sans trop attendre.	1	2	3	4	5
3. Je valorise vraiment l'opinion de l'éducatrice sur la plupart des sujets.	1	2	3	4	5
4. J'ai le sentiment que l'éducatrice se soucie réellement du bien-être de mon enfant.	1	2	3	4	5
5. L'éducatrice de mon enfant est une personne sur laquelle je peux compter.	1	2	3	4	5
6. L'éducatrice et moi prenons rarement le temps d'échanger sur la façon de prendre soin de mon enfant.	1	2	3	4	5
7. J'ai personnellement beaucoup de respect pour l'éducatrice de mon enfant.	1	2	3	4	5
8. De façon générale, l'éducatrice est une personne qui s'implique face à mon enfant.	1	2	3	4	5
9. L'éducatrice de mon enfant a les connaissances et les habiletés requises pour être une bonne éducatrice.	1	2	3	4	5
10. J'aime travailler en étroite collaboration avec l'éducatrice afin de mieux comprendre mon enfant.	1	2	3	4	5
11. L'éducatrice et moi sommes presque toujours d'accord sur la manière d'agir et de prendre soin de mon enfant.	1	2	3	4	5
12. Je ne considère pas vraiment l'éducatrice de mon enfant comme une amie.	1	2	3	4	5
13. Je m'inquiète parfois du fait que l'éducatrice puisse discuter avec d'autres personnes de choses confidentielles à mon sujet.	1	2	3	4	5
14. Ma communication avec l'éducatrice est toujours très ouverte et honnête.	1	2	3	4	5
15. L'éducatrice et moi attachons beaucoup d'importance à notre relation.	1	2	3	4	5
16. L'éducatrice ne semble pas beaucoup s'intéresser à moi ou se préoccuper de ce que je vis.	1	2	3	4	5
17. L'éducatrice n'est pas aussi connaisseuse du développement de l'enfant que je le souhaiterais.	1	2	3	4	5



18. Lorsque l'éducatrice et moi rencontrons un problème, nous n'en discutons habituellement pas.	1	2	3	4	5
19. J'ai le sentiment que l'éducatrice et moi avons des valeurs différentes quant à la façon de répondre aux besoins de l'enfant.	1	2	3	4	5
20. Je m'intéresse à ce qui se passe dans la vie de l'éducatrice, que ce soit à la maison ou au travail.	1	2	3	4	5
21. Je sais que mon enfant prend vraiment plaisir à être avec cette éducatrice.	1	2	3	4	5
22. J'ai grandement confiance que l'éducatrice donne constamment de bons soins à mon enfant.	1	2	3	4	5
23. Il m'arrive de ne pas respecter les opinions de l'éducatrice sur la façon d'éduquer les enfants, surtout lorsque ces opinions diffèrent des miennes.	1	2	3	4	5
24. Si j'avais besoin d'aide, je sais que l'éducatrice ferait tout en son possible pour m'aider.	1	2	3	4	5
25. L'éducatrice me donne de précieux conseils sur la manière d'agir avec mon enfant.	1	2	3	4	5
26. Je considère l'éducatrice comme une véritable partenaire dans l'éducation de mon enfant.	1	2	3	4	5
27. De façon générale, j'approuve comment l'éducatrice intervient auprès de mon enfant lorsque celui-ci/celle-ci a des comportements inacceptables.	1	2	3	4	5
28. J'aime vraiment l'éducatrice de mon enfant et j'apprécie beaucoup sa présence.	1	2	3	4	5
29. Je ne suis pas certaine que mon enfant est aussi bien avec son éducatrice qu'il ne l'est avec moi.	1	2	3	4	5
30. J'admire la façon dont l'éducatrice agit avec mon enfant.	1	2	3	4	5
31. Si l'éducatrice avait un problème, je ferais de mon mieux pour l'aider.	1	2	3	4	5
32. J'ai le sentiment que l'éducatrice de mon enfant connaît beaucoup de choses sur la manière de prendre soin des enfants.	1	2	3	4	5
33. Je considère l'éducatrice surtout comme une employée d'un service de garde et non comme une partenaire à part égale dans l'éducation de mon enfant.	1	2	3	4	5
34. Je considère l'éducatrice de mon enfant comme une personne offrant des services de gardiennage et non comme une professionnelle de l'éducation des jeunes enfants.	1	2	3	4	5
35. Dans l'ensemble, l'approche éducative de l'éducatrice ressemble beaucoup à la mienne.	1	2	3	4	5