

Université du Québec en Outaouais

Titre de l'essai: Stress, satisfaction au travail et pratiques de socialisation des émotions chez les éducatrices en service de garde éducatif

Essai doctoral
Présenté au
Département de psychoéducation et de psychologie

Comme exigence partielle du doctorat en psychologie,
Profil psychologie clinique (D.Psy)

Par
© Christine BEAUDOIN

Février 2018

Composition du jury

Titre de l'essai : Stress, satisfaction au travail et pratiques de socialisation des émotions chez les éducatrices en service de garde éducatif

Par
Christine Beaudoin

Cet essai doctoral a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sylvain Coutu, Ph. D., directeur de recherche, Département de psychologie et de psychoéducation,
Université du Québec en Outaouais.

Éric Gosselin, Ph. D., examinateur interne, Département des relations industrielles, Université du
Québec en Outaouais.

Geneviève Tardif, Ph. D., examinatrice interne, Département de psychologie et de psychoéducation,
Université du Québec en Outaouais.

Nicole Royer, D. Ed., examinatrice externe, Département des sciences et de l'éducation, Université
du Québec à Trois-Rivières.

Remerciements

C'est avec un enthousiasme certain que je profite de ces quelques lignes pour remercier les personnes qui ont participé, à leur manière, à la réalisation de cet essai. Cet essai vient marquer la fin de mes études et vous avez tous, à votre façon, contribué à la réussite de mon doctorat.

Je souhaite remercier en premier lieu mon directeur de recherche, M. Sylvain Coutu, pour m'avoir accueilli au sein de son équipe, m'avoir soutenu tout au long de mon doctorat et m'avoir permis de vivre des expériences d'apprentissage enrichissantes au cours des dernières années. Je lui suis également reconnaissante pour le temps qu'il m'a accordé, ses commentaires constructifs et son écoute. J'ai beaucoup appris à ses côtés, tant sur le plan scientifique que professionnel et personnel et je souhaite le remercier pour tout.

Je souhaite également remercier les membres de mon comité d'évaluation, Éric Gosselin, Geneviève Tardif et Nicole Royer pour le temps qu'ils ont accordé à mon projet ainsi que pour les rétroactions constructives qu'ils m'ont fournies.

Merci aussi aux éducatrices et aux directrices de services de garde d'avoir accepté de participer à ce projet. Je remercie aussi mes collègues, sans qui, ma collecte de données aurait été moins agréable et beaucoup plus longue. Merci pour votre précieuse aide.

Je remercie également les professeurs et superviseurs de stage et d'internats que j'ai eu la chance de côtoyer durant mes études. Merci de m'avoir transmis votre passion pour la psychologie, de m'avoir fait confiance et de m'avoir aidé à devenir la psychologue que je suis.

Enfin, je ne pourrais finir ces remerciements sans penser à ma famille et mes amis dont l'amour, le soutien et les encouragements m'ont été d'un grand réconfort et ont contribué à l'aboutissement de ce travail. Vous avez su me motiver, me changer les idées quand j'en avais

besoin et m'apporter des moments de bonheur à travers mon parcours. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir encouragé à poursuivre mes rêves.

Je vous remercie du fond du cœur !

TABLE DES MATIÈRES

COMPOSITION DU JURY	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ	ix
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE	
1.1 Le rôle des parents et des éducatrices dans la socialisation des jeunes enfants.....	10
1.2 La socialisation des émotions	12
1.2.1 Qu'est-ce que la socialisation des émotions	12
1.2.2 L'importance de la socialisation des émotions en bas âge	14
1.2.3 Le modèle écologique de Bronfenbrenner.....	16
1.2.4 Les agents de socialisation	17
1.2.5 Les pratiques de socialisation des parents	19
1.2.5.1 Le modelage	19
1.2.5.2 Les réactions contingentes des parents	20
1.2.5.3 L'accompagnement émotionnel	21
1.2.6 Le rôle des éducatrices dans le développement socioémotionnel	23
1.2.7 Les variables pouvant influencer les pratiques des éducatrices	27
1.3 Les stress des éducatrices	27
1.3.1 Les stressseurs en milieu de garde	28
1.3.2 Les impacts du stress sur les pratiques des éducatrices	32
1.4 La satisfaction au travail des éducatrices	34
1.5 La présente étude	36

CHAPITRE II

LA MÉTHODOLOGIE

2.1 Devis de recherche	39
2.2 Participants	39
2.3 Instruments de mesure	40
2.4 Procédure	44
2.5 Considérations éthiques	44

CHAPITRE III

LES RÉSULTATS

3.1 Les analyses descriptives	46
3.2 Le stress perçu	49
3.3 La satisfaction au travail	50

CHAPITRE IV

DISCUSSION

4.1 Rappel des objectifs et des hypothèses à l'étude	52
4.1.1 Le stress	53
4.1.2 La satisfaction au travail	57
4.2 Forces et limites méthodologiques	61
4.3 Principales retombées et pistes de réflexion pour les recherches futures	62

CHAPITRE V

CONCLUSION	66
------------------	----

RÉFÉRENCES.....	68
-----------------	----

ANNEXE A

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	82
----------------------------	----

ANNEXE B	
ATTESTATION D'ÉTHIQUE	84
ANNEXE C	
QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	90
ANNEXE D	
MESURE DE STRESS PERÇU (PSS-14)	93
ANNEXE E	
ÉCHELLE DE SATISFACTION AU TRAVAIL	95
ANNEXE F	
QUESTIONNAIRE DE SOCIALISATION DES ÉMOTIONS (CCNES -VERSION ÉDUCATRICE)	101
ANNEXE G	
GRILLE D'OBSERVATION CLASS.....	106
ANNEXE H	
LA GRILLE D'ÉVALUATION DES INTERACTIONS (CIS)	108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Statistiques descriptives et cohérence interne des mesures</i>	47
Tableau 2. <i>Corrélations entre les mesures de stress perçu, les scores de pratiques de socialisation des émotions et les mesures de qualité des interactions éducatrice-enfants</i>	49
Tableau 3. <i>Corrélations entre les mesures de satisfaction au travail et les scores de pratiques de socialisation des émotions et les mesures de qualité des interactions éducatrice-enfants</i>	51

RÉSUMÉ

De plus en plus d'enfants d'âge préscolaire fréquentent à temps plein un service de garde éducatif (SGE) et sont sous la responsabilité d'éducatrices formées en éducation à la petite enfance. Tout comme les parents, les éducatrices deviennent alors d'importants agents de socialisation susceptibles de contribuer au développement global des jeunes enfants. Certaines études suggèrent que les pratiques de socialisation des parents varient selon diverses variables liées à leurs expériences de travail, en particulier le stress (Nelson, O'Brien, Blankson, Calkins, & Keane, 2009; Valiente, Lemery-Chalfant, & Reiser, 2007) et la satisfaction qu'ils retirent à occuper leur emploi (Nelson et al., 2009). Toutefois, peu d'études se sont intéressées à établir un lien entre les pratiques éducatives des SGE (notamment celles en lien avec la socialisation des émotions) et leur niveau de stress et de satisfaction au travail. **Objectifs** : Cette étude avait donc pour objectif d'établir dans quelle mesure les perceptions des éducatrices à l'égard de leur travail (le stress et la satisfaction) sont associées à la qualité de leurs pratiques de socialisation en contexte socioémotionnel et à la qualité de leurs interactions avec les enfants de leur groupe. **Méthode** : Au total, 53 éducatrices travaillant dans un Centre de la petite enfance (CPE) ont été recrutées pour prendre part à l'étude. Elles ont répondu à trois questionnaires autorapportés : l'Échelle de stress perçu, l'Échelle de satisfaction au travail chez les éducateurs et l'Échelle CCNES – version éducatrice (*Coping with Children's Negative Emotions Scale*). Deux grilles d'observation (le *Classroom Assessment Scoring System* et le *Caregiver Interaction Scale*) ont également été utilisées pour mesurer la qualité des interactions éducatrice-enfant. **Analyses et résultats** : Les résultats révèlent que certaines mesures de qualité des pratiques éducatives (réponses positives de socialisation et la qualité d'interactions éducatrice-enfant) sont négativement et significativement corrélées avec le stress perçu au travail. Inversement, ces mêmes mesures sont corrélées positivement et significativement avec la satisfaction au travail. **Conclusion** : Les résultats de la présente étude confirment partiellement les hypothèses voulant que le stress et la satisfaction au travail sont des variables déterminantes pour la qualité des pratiques éducatives en service de garde (interactions positives des éducatrices avec les enfants et pratiques de soutien à la socialisation des émotions). Ces résultats soulignent l'importance de bien outiller les éducatrices dans la gestion du stress au travail et de renforcer leur satisfaction au travail en leur offrant de bonnes conditions de travail et en mettant à leur disposition les ressources nécessaires pour offrir aux jeunes enfants des services éducatifs de qualité.

MOTS CLÉS : Socialisation des émotions; Interactions éducatrice-enfant; Stress; Satisfaction au travail; Éducatrices; Développement socioémotionnel

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE

1.1 Le rôle des parents et des éducatrices dans la socialisation des jeunes enfants

Le nombre de jeunes familles dont les deux parents occupent un emploi à temps plein ne cesse de croître au Québec comme ailleurs au Canada (Institut de la statistique du Québec, 2009; Ministère de la famille et des aînés, 2011; Statistique Canada, 2015). De ce fait, les familles ayant des enfants d'âge préscolaire ont des besoins accrus en matière de service de garde. La prise en charge des enfants devient une responsabilité éducative de plus en plus partagée entre les parents et les éducatrices ou les personnes de l'entourage des parents (Ahn & Stifter, 2006). Au Canada, environ 70% des enfants âgés de moins de six ans fréquentent un service éducatif à l'extérieur du milieu familial (Gingras, 2011). À ceci s'ajoutent les enfants qui se font garder de manière informelle à la maison ou à l'extérieur du domicile familial (par une gardienne, un proche parent, etc.) (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006). Même si les parents demeurent les figures les plus significatives pour leur enfant, il y a de fortes chances que les expériences vécues dans le service de garde, en présence des éducatrices, vont aussi influencer de façon durable le développement de celui-ci (Belsky, 2004). Le rôle des parents dans la socialisation des jeunes enfants (notamment au plan de la socialisation des émotions) est bien connu. En effet, ce sujet a fait l'objet de nombreuses études au cours de la dernière décennie, ce qui a permis de bien documenter les pratiques et les attitudes parentales en cette matière (Denham, 2006; 2007; Eisenberg, Spinrad, & Cumberland, 1998, Havighurst, Wilson, Harley, Prior, & Kehoe, 2010). Par contre, il y a peu d'information dans la littérature se rapportant aux pratiques éducatives du personnel éducateur travaillant en service de garde. De façon plus particulière, on connaît peu comment les éducatrices au préscolaire peuvent influencer le développement émotionnel des

jeunes enfants. Ces derniers doivent apprendre, avec l'aide de leur éducatrice, à composer avec diverses situations sociales et émotionnelles se produisant dans leur service de garde. Ces expériences vécues sont susceptibles d'enrichir les connaissances des tout-petits et de favoriser l'acquisition de compétences au plan émotionnel. Cela permet également aux enfants d'acquérir une maturité affective qui pourra mieux les préparer à faire leur entrée à l'école (Coutu, Bouchard, Emard, & Cantin, 2012). Par conséquent, les éducatrices sont appelées à jouer un rôle important dans le développement des compétences émotionnelles de l'enfant et à contribuer activement à la socialisation des émotions. Considérant le manque de connaissances au sujet des pratiques des éducatrices, il est donc pertinent de s'intéresser à cet aspect de leur travail. En outre, il est possible de croire que certaines variables individuelles peuvent influencer leurs interventions et leurs manières d'agir avec les enfants qu'elles ont dans leur groupe. Par exemple, le stress perçu au travail pourrait être une variable pouvant agir sur la qualité de leurs pratiques au quotidien. Cela apparaît d'autant plus plausible que certaines études démontrent que le stress a un impact négatif sur les interactions parent-enfant (Coyl, Roggman, & Newland, 2002; Nelson et al., 2009; Repetti & Wood, 1997). Plus précisément, il a été démontré que le stress perçu par les parents affecte leurs habiletés à répondre adéquatement aux émotions de leur enfant. Lorsqu'ils éprouvent du stress, ils offriraient alors moins de support (Nelson et al., 2009) et seraient moins aptes à gérer leurs propres émotions et celles de l'enfant (Stelter & Halberstadt, 2011). Les parents stressés seraient aussi davantage retirés aux plans comportemental et émotionnel. Bref, comme le stress semble avoir un effet sur la réponse des parents aux émotions de leur enfant ainsi que sur leur capacité d'autorégulation, il est possible de croire que ce facteur est de nature à nuire à la qualité de leurs pratiques de socialisation des émotions. Comme les éducatrices vivent aussi du stress au travail et dans leur vie quotidienne, il semble important de se questionner sur les impacts que ce stress peut entraîner sur leurs pratiques. En surcroît, il semble exister une relation

circulaire entre le stress au travail et la satisfaction au travail. Selon certaines études, le stress entraînerait une baisse de la satisfaction au travail et cet effet serait bidirectionnel (de Schipper, Riksen-Waleaven, Geurts, & Weert, 2009). Lorsqu'un parent est insatisfait de son emploi, même s'il tente de ne pas laisser cet aspect influencer sa vie familiale, il peut devenir impatient et offrir moins de support à l'enfant (Nelson et al., 2009). La socialisation des émotions étant une composante essentielle au développement socioémotionnel de l'enfant, il est crucial de pouvoir cibler les variables pouvant être liées à des pratiques inadéquates. C'est pourquoi cette étude s'est intéressée à savoir si les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices varient en fonction de leur niveau de stress et de leur satisfaction au travail. Bien comprendre cet aspect de la profession d'éducatrice est important pour donner à ces dernières les outils nécessaires afin de mieux gérer leur stress et ainsi offrir des services éducatifs de qualité pouvant favoriser le développement global des enfants. Pour bien mettre en contexte la présente étude doctorale, la section qui suit aborde les connaissances sur les pratiques de socialisation des adultes qui accompagnent les jeunes enfants dans leur développement.

1.2 La socialisation des émotions

1.2.1 Qu'est-ce que la socialisation des émotions

La socialisation des émotions fait référence au processus par lequel un enfant acquiert les compétences émotionnelles nécessaires pour interagir positivement avec autrui et développer des relations harmonieuses et constructives avec les autres (Grusec & Hasting, 2007). En résumé, la socialisation des émotions se rapporte à l'influence que peuvent avoir les adultes (par leurs comportements, attitudes et croyances liés aux émotions) sur le développement socioémotionnel des enfants (Denham 2007). L'enfant doit développer sa capacité à exprimer, à réguler et à

comprendre ses émotions et celles des autres (Denham, 1997; Denham, Bassett, & Wyatt, 2007). Ces trois compétences socio-émotionnelles sont essentielles au développement affectif et social de l'enfant, car elles permettent / facilitent l'adaptation sociale et la réussite académique futures (Boyd et al., 2005; Denham, 2010; Eisenberg et al., 2010).

L'enfant doit d'abord apprendre à exprimer ce qu'il ressent. Cette compétence est nécessaire pour établir des interactions sociales positives avec autrui, car elle permet à l'entourage de répondre adéquatement au besoin exprimé et de façon congruente avec l'émotion manifestée. De plus, l'enfant doit apprendre à exprimer ses émotions de manière socialement acceptable et adaptée aux situations qu'ils rencontrent (Denham et al., 2007). Le type d'émotion exprimé, de même que la fréquence et la durée de l'émotion à laquelle elle est exprimée témoignent des compétences socio-émotionnelles de l'enfant (Denham, 1998; Denham et al., 2007).

Pour sa part, la connaissance des émotions réfère à l'utilisation de l'information associée aux émotions et à leurs causes. Comme beaucoup d'informations émergent de l'expressivité émotionnelle, il devient alors crucial d'arriver à interpréter adéquatement tous les indices émotionnels. La compréhension des émotions fait également référence à l'habileté à déceler, décoder et interpréter nos émotions et celles des autres. À ceci s'ajoute la capacité à identifier ce qui a déclenché l'émotion, comprendre la situation liée à l'émotion vécue et être conscient des différentes émotions que cette même situation peut générer aux autres personnes impliquées (Coutu et al., 2012). Cette habileté permet donc à l'enfant d'adapter son comportement selon l'émotion exprimée par autrui (Denham & Couchoud, 1990) et contribuerait à la résolution de conflits interpersonnels. De ce fait même, cette compétence permettrait une meilleure adaptation sociale (Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002).

Au-delà de l'expression et de la compréhension des émotions, l'enfant doit aussi apprendre à exercer un contrôle sur son ressenti émotionnel (auto-régulation). La régulation des émotions se rapporte au pouvoir d'agir sur les émotions, de manière à les atténuer ou les intensifier, afin de les exprimer adéquatement. Lorsqu'une émotion est trop ou pas assez intense, l'enfant doit être en mesure d'utiliser des stratégies physiques, cognitives ou comportementales, pour ainsi pouvoir amplifier ou réduire l'expérience émotionnelle (Denham et al., 2007; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). À travers ses interactions, l'enfant prend progressivement conscience de sa capacité à moduler les sensations émotionnelles qu'il ressent (Coutu et al., 2012). La régulation émotionnelle est essentielle en contexte social. En effet, la capacité à gérer ses émotions permet à l'enfant d'être en mesure d'exprimer adéquatement ses émotions pour ainsi arriver à atteindre les objectifs sociaux qu'il se fixe. Elle permet aussi à l'enfant d'établir des rapports harmonieux avec autrui, à s'intégrer et à créer des liens d'amitié (Eisenberg et al., 2010).

Il semblerait que, dès l'âge préscolaire (3 ans à 5 ans), une grande majorité d'enfants ont appris à maîtriser plusieurs compétences socioémotionnelles (Denham & Couchoud, 1990) telles que l'interprétation des émotions d'autrui, l'expression des émotions de façon socialement acceptable de même que l'auto-régulation émotionnelle (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

1.2.2 L'importance de la socialisation des émotions en bas âge.

Le développement socioémotionnel occupe une place importante dans la socialisation de l'enfant (Sorin, 2004). À ce titre, les adultes qui entourent l'enfant doivent l'aider dans son apprentissage des émotions en l'informant sur les manières de les exprimer, de les comprendre et

de les contrôler, sans quoi il pourrait y avoir des répercussions négatives sur son adaptation sociale et sa réussite scolaire ultérieures (Novick, 2002).

Tel que mentionné précédemment, savoir interpréter et comprendre adéquatement les émotions exprimées par les autres permet d'obtenir de l'information sur les situations sociales. Par exemple, un enfant qui remarque que son ami semble triste pourra lui offrir du réconfort sans même que l'autre lui exprime sa tristesse. Les enfants d'âge préscolaire ayant une meilleure connaissance des émotions seraient plus appréciés par leurs pairs (Denham et al., 2003). Leurs habiletés leur permettraient de choisir plus adéquatement des réponses aux comportements émotionnels des autres enfants et ainsi entretenir des interactions positives avec ceux-ci. De ce fait, ces enfants sont plus enclins à être évalués par leurs pairs comme étant des amis satisfaisants et agréables (Denham et al., 2003). C'est pourquoi on observe qu'une meilleure compréhension des émotions est étroitement liée à des relations positives et prosociales avec les pairs (Denham et al., 2007). De plus, la manière d'exprimer et de réguler les émotions est aussi une composante qui contribue aux compétences sociales, puisqu'elle influence la relation de l'enfant avec les autres (Denham et al., 2007; McDowell, O'Neil, & Parke, 2000). Un déficit aux plans social et émotionnel nuit à leurs relations interpersonnelles avec leurs pairs et les adultes de leur école (Whitted, 2011). En outre, plusieurs enfants qui entrent à la maternelle n'ont pas les compétences sociales et émotionnelles nécessaires pour bien réussir dans leur milieu scolaire (Whitted, 2011).

Diverses études (Denham, 2006; Eisenberg et al., 2010; Rose-Krasnor & Denham, 2009) ont relevé l'importance des compétences émotionnelles dans la réussite scolaire ultérieure des enfants. Il semblerait que les aptitudes à comprendre, à contrôler et à exprimer ses émotions soient des précurseurs d'une réussite scolaire. L'étude de McClelland, Morisson et Holmes (2000) a montré que lorsqu'une difficulté à réguler la colère et les émotions de détresse s'ajoute à

d'autres problèmes, les enfants réussissent moins bien à l'école. En outre, la qualité de l'environnement de classe aurait une influence sur la performance académique (Denham et al., 2012). Plus précisément, le support émotionnel en milieu scolaire serait un modérateur du risque d'échec (Hamre & Pianta, 2005). Selon cette même étude, les classes offrant un haut support émotionnel permettraient aux enfants à risque d'obtenir de meilleurs résultats scolaires durant la première année d'école (Hamre & Pianta, 2005). Les mêmes résultats suggèrent qu'un support émotionnel et social de la part de l'enseignant serait un important atout à la réussite scolaire (Hamre & Pianta, 2005).

En plus d'avoir un impact aux plans social et scolaire, les modèles d'expression d'émotions développés par les enfants pourraient, entre autres, être associés à des difficultés psychologiques (Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005; Cole, Michel, & Teti, 1994). Par exemple, il est démontré que l'expression fréquente d'émotions négatives est un facteur prédictif de la présence de symptômes externalisés chez l'enfant (Chaplin et al., 2005). De ce fait, les expériences de socialisation impliquant les parents peuvent jouer un rôle important sur la santé psychologique de l'enfant. En effet, ceux-ci peuvent influencer l'acquisition de compétences socioémotionnelles chez l'enfant, et contribuer à sa réussite dans les diverses sphères de sa vie. L'apprentissage de ce type de compétences à travers les interactions avec les autres est donc crucial.

1.2.3 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner.

Plusieurs systèmes influencent le développement affectif d'un enfant. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner s'avère pertinent dans la compréhension de la socialisation des jeunes enfants. Ce modèle réfère aux multiples systèmes qui entourent une personne et qui sont

susceptibles de l'influencer. Ceux-ci vont des variables ou milieux de vie les plus proches de l'enfant (i.e. les systèmes les plus proximaux, tels que les caractéristiques de l'enfant et de sa famille), aux systèmes les plus éloignés (i.e. les variables les plus distales telles que les conditions socio-économiques et les valeurs de la société) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Le présent projet s'intéresse plus particulièrement aux deux principaux microsystèmes de l'enfant d'âge préscolaire, soit son milieu familial et le service de garde qu'il fréquente. La plupart des données disponibles sur la socialisation des jeunes enfants concernent l'influence des parents. Peu d'études ont examiné comment les pratiques éducatives des éducateurs provenant des autres microsystèmes des enfants (notamment le personnel éducateur des services de garde) agissent sur le développement socioémotionnel.

1.2.4 Les agents de socialisation.

La socialisation des émotions peut être actualisée de diverses manières. Elle est parfois indirecte et l'adulte n'est pas nécessairement conscient de son influence dans ce moment précis. Elle peut aussi procéder de manière directe et intentionnelle, par exemple au moyen d'activités se rapportant aux émotions. La socialisation des émotions peut donc s'opérer à travers les interactions quotidiennes impliquant les personnes de l'entourage. Parmi les principaux agents de socialisation, on retrouve : les parents, les enseignants/éducatrices, les pourvoyeurs de soin et les pairs. Tous sont susceptibles de contribuer au développement socioémotionnel de l'enfant (Denham et al., 2007).

Les parents et les enseignants fournissent à l'enfant des expériences permettant de promouvoir le développement de ses compétences émotionnelles. Notamment, les interactions positives qu'entretiennent les enfants avec les adultes leurs offrent des expériences permettant de

réaliser des apprentissages au chapitre de la régulation des émotions, des habiletés sociales et de la compréhension émotionnelle (Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000). La relation que l'enfant entretient avec son éducatrice lui permet d'acquérir et de maîtriser certaines habiletés socioémotionnelles qu'il va ensuite utiliser avec ses pairs (Ashiabi, 2000).

Les pairs seraient aussi des agents de socialisation centraux dans la vie de l'enfant. Les relations d'amitié d'un enfant contribuent à son épanouissement aux plans cognitif, comportemental, émotionnel et scolaire (Vitaro & Cantin, 2012). Ceux-ci jouent un rôle déterminant dans leur compréhension des émotions, à travers les interactions qu'ils ont avec eux. De ce fait même, la socialisation des émotions impliquant les pairs apparaît davantage non intentionnelle que celle impliquant les adultes (Denham et al., 2007). Les résultats obtenus par Dunsmore et Karn (2004), démontrent que les enfants appréciés par leurs pairs, de même que ceux ayant des amitiés stables, avaient une meilleure connaissance des émotions à la fin du premier trimestre de la maternelle, et ce, peu importe leur niveau initial de connaissance des émotions. Les relations d'amitié stables peuvent être particulièrement aidantes pour permettre aux enfants qui entrent en maternelle d'apprendre, par modelage, à reconnaître les émotions des autres. Interagir avec un pair qui contrôle plus facilement ses émotions peut également servir de modèle (Dunsmore & Karn, 2004). Il apparaît donc que les relations avec les pairs sont toutes aussi déterminantes que celles établies avec leur éducatrice. Celles-ci permettent aux jeunes enfants de vivre des expériences différentes (que celles impliquant les adultes) pouvant avoir un apport distinct dans le développement socioémotionnel de l'enfant (Ashiabi, 2000).

Somme toute, l'enfant s'épanouit grâce à ses interactions avec les personnes significatives qu'il côtoie dans ses différents milieux de vie, comme la maison, la garderie et l'école. Même si le système parental n'est pas le seul à être impliqué dans la socialisation des émotions, nous

aborderons en premier le rôle des parents dans les apprentissages socioémotionnels des jeunes enfants.

1.2.5 Les pratiques de socialisation des parents.

Le premier système qui agit sur l'enfant est sans aucun doute le système parental. Les parents, étant la principale figure d'attachement, ils contribuent de manière importante au développement de leur enfant. Leur relation privilégiée avec l'enfant leur donne une importante responsabilité dans le développement socioémotionnel de celui-ci (Denham & Kochanoff, 2002). Les enfants semblent accroître l'expression des émotions pour lesquels leurs parents accordent une plus grande attention (Chaplin et al., 2005). Plusieurs études, principalement auprès des parents, ont permis de cibler trois mécanismes de socialisation des émotions. (Denham, 2006; 2007; Eisenberg et al., 1998), soit, le modelage des expressions émotionnelles parentales, les réactions contingentes face aux émotions de l'enfant et l'accompagnement parental.

1.2.5.1 Le modelage. Dès un très jeune âge, les enfants apprennent en imitant les adultes de leur entourage, particulièrement leurs manifestations verbales et non verbales des émotions. À travers cet apprentissage vicariant, ils assimilent comment exprimer certaines émotions de base, telles que la joie, la tristesse, la colère et la peur (Denham et al., 2007). Comme les enfants passent beaucoup de temps à observer leurs parents, ils apprennent grandement de ceux-ci. Selon certaines études, lorsqu'un parent exprime des émotions positives, son enfant a alors tendance à manifester des émotions de la même nature (Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999; Valiente et al., 2004). Des résultats semblables sont obtenus lorsqu'on regarde l'expression d'émotions négatives de la part des parents. Celles-ci seraient associées à l'expression d'émotions négatives chez l'enfant (Denham, 1998; Isley et al., 1999). De surcroît, un climat émotionnel familial

positif serait aussi plus propice au développement des compétences socioémotionnelles (Denham & Auerbach, 1995; Valiente et al., 2004).

1.2.5.2 Les réactions contingentes des parents. Considérant la place qu'occupe le parent aux yeux de l'enfant, la réaction du parent au contenu émotionnel exprimé retient grandement l'attention de l'enfant. Les parents ont diverses manières de réagir par rapport aux émotions de leur enfant sans toutefois être conscients des retombées que cela peut avoir sur le développement émotionnel (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001). Quand un enfant exprime des émotions négatives, les comportements de soutien, de réconfort et d'encouragement à l'expression sont davantage propices au développement socioémotionnel. Ceci peut s'expliquer par le fait que le parent témoigne à l'enfant qu'il a compris les signaux de détresse qu'il lui communique et, de ce fait, répond avec sensibilité à ceux-ci (Denham, 1998; Eisenberg, et al., 1998). En revanche, un parent qui réagit plus négativement, par exemple, au moyen de réprimandes ou en démontrant lui-même de la détresse, peut engendrer des difficultés sociales et émotionnelles chez l'enfant (Eisenberg, et al., 1998). Face à de telles réactions, l'enfant pourrait avoir tendance à refouler ou inhiber l'expression de ses émotions, pour ne pas être confronté à la réaction du parent ou, au contraire, avoir tendance à exprimer ses émotions de façon intense en raison du manque de soutien parental (Fabes et al., 2001). Quand le parent réagit négativement à l'expression émotionnelle de son enfant, il démontre qu'il n'est pas disponible pour répondre adéquatement au besoin de celui-ci (Eisenberg, et al., 1998). Par ailleurs, les réactions du parent face aux émotions positives de l'enfant ne doivent pas être négligées, car elles influencent également son expérience émotionnelle. Une réponse positive favorise la communication d'émotions de la part de l'enfant. Ce dernier sera moins enclin à partager ses expériences s'il est en présence de parents qui

réagissent négativement ou sont indifférents à l'expression de ses émotions (Eisenberg et al., 1998).

1.2.5.3 L'accompagnement émotionnel. À travers divers comportements, le parent peut guider et soutenir son enfant dans son apprentissage socioémotionnel (Coutu et al., 2012) en l'aidant à établir des liens entre les expressions, les situations et les mots pour décrire l'expérience émotionnelle (Denham et al., 2012). Ce mécanisme permet au parent d'éduquer son enfant sur le monde des émotions. Lorsqu'un parent souhaite enseigner à son enfant comment exprimer ou contrôler ses émotions, il peut utiliser les dialogues pour en discuter et lui montrer à faire des liens avec ce qu'il ressent et les événements ou situations qui ont pu causer cet état émotionnel (Denham et al., 2007). L'accompagnement parental au plan émotionnel peut prendre différentes formes, par exemple, en offrant un support à l'enfant pour gérer une expérience émotionnelle difficile ou en lui posant des questions sur ce qu'il ressent. De ce fait même, les expériences émotionnelles de l'enfant doivent être perçues comme des possibilités d'apprentissage. Le parent qui est sensible et alerte aux émotions de son enfant est en bonne position pour aider celui-ci à développer ses compétences socioémotionnelles (Coutu et al., 2012). L'accompagnement émotionnel est utilisé dans le but d'aider l'enfant à acquérir une meilleure compréhension de ce qu'il ressent en contexte d'interactions sociales, en lui apprenant à diriger son attention sur les indices émotionnels pertinents et à tirer les conclusions adéquates sur les façons d'exprimer et de réguler ses émotions (Denham, et al., 2007).

Les discussions au sujet des émotions peuvent être effectuées dans de multiples contextes, entre autres, lors de conflit ou de situations émotionnelles, mais aussi dans le cadre d'activités de jeu ou de loisir. Par exemple, la lecture d'un conte est un bon moment pour aborder le sujet des émotions. C'est une activité de proximité avec l'enfant et propice à l'apprentissage. Le parent

peut donc utiliser ce moment pour questionner l'enfant sur les émotions des personnages du livre. L'enfant pourra alors étoffer son répertoire de connaissances sur lui-même et sur les émotions (Coutu et al., 2012). Selon l'étude de Denham, Zoller et Couchoud (1994), il semblerait que la fréquence des discussions initiées par les parents au sujet des émotions est associée aux connaissances émotionnelles de l'enfant. En outre, l'accompagnement émotionnel de la part des parents entraînerait une meilleure connaissance des expressions émotionnelles, des situations et des causes des émotions chez leur enfant (Denham et al., 1994; Havighurst et al., 2010).

Certaines conditions s'avèrent particulièrement déterminantes pour favoriser un accompagnement émotionnel de qualité : être à l'aise avec ses propres émotions et celles de son enfant afin de faciliter l'établissement de liens d'intimité (Gottman, Katz, & Hooven, 1996), expliquer et donner des renseignements sur les émotions, encourager l'expression de celles-ci et explorer (Gottman et al., 1996), et afficher une attitude positive et de support même avec les émotions négatives (Denham & Kochanoff, 2002). Les résultats de l'étude de Baker, Fenning et Crnic (2011) suggèrent que les pères feraient preuve de cohérence en ce qui a trait à la socialisation des émotions. Il y aurait une similarité significative entre la réaction du père aux émotions, l'expressivité positive des émotions et la qualité de l'accompagnement durant la discussion sur les émotions. À l'opposé, la cohérence entre les mécanismes de socialisation des émotions semble moins apparente pour les mères (Baker et al., 2011). Les résultats de l'étude de Chaplin et ses collègues (2005) révèlent que les pères accordent une plus grande attention aux expressions de soumission (tristesse et anxiété) chez les filles d'âge préscolaire. Les mères seraient aussi plus attentives à ce type d'expression chez les filles. Cela est particulièrement intéressant considérant que les filles de l'échantillon présentaient un plus haut niveau d'expression de soumission que les garçons. De plus, le haut niveau d'attention, de la part du

parent, pour l'expression de soumission à l'âge préscolaire, permettrait de prédire un niveau élevé de cette expression chez l'enfant au début de l'âge scolaire. L'attention pourrait donc être un aspect important de la socialisation parentale.

Bref, les parents sont des modèles pour les enfants et leur manière de réagir aux émotions, de les exprimer et de les enseigner influence l'enfant. Par contre, comme de plus en plus d'enfants fréquentent les services de garde pendant plusieurs heures par semaine, il y a lieu de se questionner sur le rôle que peuvent jouer les éducatrices dans le développement socioémotionnel de l'enfant.

1.2.6 Le rôle des éducatrices dans le développement socioémotionnel.

Considérant que de nombreux enfants d'âge préscolaire passent beaucoup de temps en milieu de garde (Gingras, 2011), il est important de se questionner sur le rôle joué par les éducatrices dans le développement de leurs compétences émotionnelles. Les enfants développent un attachement aux personnes qui sont responsables de répondre à leurs besoins et avec qui ils ont une relation stable et chaleureuse notamment, les éducatrices (Ashiabi, 2000; Tardif, 2012). La socialisation et la promotion du développement affectif font partie des mandats des éducatrices en service de garde (Ministère de la famille et des aînés, 2007). La qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants sont des éléments cruciaux d'un service de garde de qualité. Tout comme les parents, les éducatrices sont amenées à gérer le climat émotionnel dans lequel l'enfant apprend (Ahn & Stiffter, 2006) en plus de gérer les situations du quotidien, dont les situations émotionnelles vécues par l'enfant. Pour ces raisons, les éducatrices sont des agents de socialisation des émotions (Ahn & Stiffter, 2006).

Le rôle particulier occupé par les éducatrices auprès des enfants, de même que l'environnement au sein duquel elles évoluent, concourent à offrir à l'enfant de nouveaux éléments à l'apprentissage socioémotionnel. Premièrement, elles sont en mesure d'enseigner de nouvelles habiletés aux enfants ; par exemple, elles peuvent intervenir dans les interactions avec les pairs et montrer comment agir de façon appropriée tout en offrant un soutien émotionnel aux enfants afin que ceux-ci puissent trouver une issue heureuse à un conflit (Coutu et al., 2012). La présence de plusieurs enfants dans l'environnement offre donc diverses opportunités et défis aux éducatrices pour la socialisation des enfants (Ahn, 2005). Deuxièmement, les milieux de garde offrent du matériel varié et utile pour promouvoir l'acquisition des compétences socio-émotionnelles (Denham, 1998). Par exemple, les contes (mettant en scène des personnages vivant diverses émotions) et le matériel pour des jeux de rôles peuvent être utilisés pour guider les tout-petits dans leurs apprentissages socio-émotionnels. Troisièmement, les éducatrices passent beaucoup de temps avec l'enfant et sont dans un contexte propice pour former un lien affectif avec celui-ci. Ces liens significatifs et les rapports étroits qu'elles tissent avec les enfants de leur groupe les placent en bonne position pour être des modèles émotionnels susceptibles d'être imités par ces derniers (Denham, 1998).

Ainsi donc, le lien émotionnel que l'éducatrice forme avec l'enfant est d'une importance cruciale. Selon Ashiabi (2000), la qualité du lien d'attachement entre le pourvoyeur de soin et l'enfant semble influencer la manière dont l'enfant exprime ses émotions et les régule. Un attachement sécurisant permet à l'enfant d'exprimer adéquatement ses émotions positives et négatives, peu importe la situation, puisqu'il est à l'aise dans la relation. En outre, en ce qui concerne la régulation des émotions, les enfants qui ont un attachement sécurisant sont davantage portés à demander de l'aide de leur éducatrice en cas de besoin, par le fait qu'elles sont

disponibles pour eux et sensibles à ce qu'ils expriment (Crittenden, 1992). Les éducatrices qui sont réceptives et sensibles aux besoins des tout-petits enseignent également aux enfants que les expériences émotionnelles qu'ils vivent ne doivent pas être perçues comme accablantes et qu'ils sont capables de les contrôler. Ainsi, avec l'aide de l'adulte, l'enfant développe progressivement sa capacité à réguler par lui-même ses émotions. (Ashiabi, 2000)

Les éducatrices ont leur propre perception du rôle qu'elles assument dans le développement socioémotionnel des enfants et elles agissent de façon congruente avec cette perception (Ahn, 2005). Selon Ashiabi (2000), les trois mécanismes de socialisation des émotions identifiés pour les parents s'appliqueraient aussi aux autres agents de socialisation, dont les éducatrices. En effet, ces dernières sont en mesure d'agir comme des modèles adéquats de comportement émotionnel, de réagir de manière appropriée aux émotions des enfants et de les guider dans l'apprentissage de stratégies de contrôle des émotions. En revanche, les stratégies éducatives utilisées par le personnel éducateur sont susceptibles de varier de celles préconisées par les parents dû au contexte particulier (interventions de groupe auprès d'enfants non apparentés) dans lequel il évolue (Ahn, 2005). Les éducatrices et enseignantes peuvent utiliser de multiples stratégies pour promouvoir le développement affectif des enfants. Premièrement, ils peuvent réserver du temps dans l'horaire pour parler et échanger au sujet des émotions (dans le cercle de discussion par exemple) (Ashiabi, 2000). Une autre stratégie consiste à aider les enfants à comprendre les émotions des autres et les pensées générées par les émotions, en leur enseignant à mettre en mots ce qu'ils ressentent (étiquettes verbales émotionnelles) au plan émotionnel (Ahn, 2005; Ashiabi, 2000). Elles leur enseignent aussi à décrire ce qu'ils ressentent (Ahn, 2005). Le but étant d'aider l'enfant à acquérir de l'expérience dans l'identification et la compréhension des émotions (Ahn,2005). Les éducatrices peuvent aussi

prendre du temps pour parler des causes et des conséquences liées à leurs émotions (Ahn, 2005) et sur les moyens à prendre pour les aider à réguler l'intensité de leurs émotions (Ashiabi, 2000). En outre, les éducatrices peuvent suggérer aux enfants des manières alternatives d'exprimer et de contrôler leurs émotions (Ahn, 2005; Denham, 1998). Par exemple, le personnel éducateur peut réserver un espace dans le local pour permettre aux enfants de se retirer s'ils se sentent submergés par des émotions négatives (Denham, 1998). Les éducatrices peuvent encourager la verbalisation des émotions lors de conflits comme comportement plus adapté plutôt que de recourir à la violence ou à la revanche (Ahn, 2005). Une autre dernière stratégie d'enseignement émotionnel est l'approche de résolution de conflits sociaux. Les conflits étant étroitement liés aux émotions, il est possible d'utiliser ce type de situations comme moments d'apprentissage socioémotionnel. En offrant aux enfants des moyens pour gérer ce type de situation (par exemple, en détournant son attention ou en demandant de l'aide) l'enfant apprendra à devenir plus autonome pour gérer par lui-même ses conflits interpersonnels.

Les éducatrices et les enseignantes ont la responsabilité de procurer aux enfants un environnement stimulant leur permettant de renforcer leurs habiletés de régulation émotionnelle et leur capacité à réagir positivement face aux émotions des autres (Hyson 2004). Une meilleure autorégulation (Skinner, Zimmer-Gembeck, & Connell, 1998), plus de compétences sociales (Burchinal, Margaret, & Cryer, 2003) et moins de problèmes internalisés (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research, 2003) seraient observés chez les enfants du primaire ayant été exposés à un climat de classe positif et à des enseignantes sensibles. Un environnement sécurisant pour l'enfant est donc un facteur déterminant pour les apprentissages socioémotionnels. Un tel environnement peut être créé par l'éducatrice à travers

une routine stable, une présence chaleureuse et sensible et en offrant un soutien régulier aux enfants de leur groupe (Hyson, 2004).

1.2.7 Les variables pouvant influencer les pratiques des éducatrices.

Plusieurs éléments influenceraient les pratiques des éducatrices en milieu de garde. D'une part, l'éducation et la formation qu'elles ont reçue agiraient sur la qualité des services qu'elles offrent (Mill & Romano-White, 1999). Ces variables peuvent avoir une influence sur le climat du groupe, ainsi que sur la qualité des relations entre les adultes et les enfants (Mill & Romano-White, 1999). La satisfaction au travail et le niveau de stress sont deux variables intimement liées reconnues pour avoir un effet sur la qualité des services ainsi que sur les pratiques des éducatrices (Mill & Romano-White, 1999). Les sections qui suivent présentent les résultats d'études en lien avec ce constat.

1.3 Le stress des éducatrices

Le stress est présent dans la vie de tous les individus et est un élément nécessaire dans nos vies (Lupien, 2010). Le stress se définit comme une réaction corporelle non spécifique, en réponse à une situation (Lupien, 2010; Selye, 1965). Plusieurs modèles théoriques expliquent le stress, le plus utilisé étant le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman (1984). Selon ce modèle, une situation en soi n'est pas stressante ou non stressante, c'est plutôt l'étiquette qu'on lui donne selon notre évaluation cognitive de la situation et notre interprétation qui fait en sorte que la situation génère du stress. Une première évaluation dite primaire est faite lorsqu'on fait face à un stresser potentiel. Cette évaluation a pour but de vérifier la menace, en considérant le danger, le dommage possible et le défi. Ensuite, une deuxième évaluation, appelée évaluation secondaire, permet d'analyser les ressources qui sont à notre disposition pour composer avec cet

évènement (Lazarus & Folkman, 1984). Notre corps donne une réponse de stress lorsqu'on est exposé à une situation caractérisée par un non-contrôle, de l'imprévisibilité, de la nouveauté ou un égo menacé (Lupien, 2010). Donc il existe autant de stressseurs que de situations et comme le travail expose tous les travailleurs (quel que soit le domaine) à de telles situations, ceux-ci doivent faire face à plusieurs stressseurs chaque jour.

1.3.1 Les stressseurs en milieu de garde.

Chaque semaine, 500 000 Canadiens sont absents du travail pour des raisons liées au stress (Lupien, 2010). Le métier d'éducatrice en milieu de garde, tout comme d'autres métiers dans le domaine des soins, n'en fait pas exception. Selon le modèle de Karasek's: *Demand-Control-Social support*, le métier d'éducatrice en service de garde serait considéré comme un métier à haut risque de stress, dû aux exigences élevées, au faible contrôle et au faible support social (Wagner et al., 2013). De plus, l'inconsistance entre le salaire et les exigences liés au travail fait en sorte que cet emploi est à haut risque pour le stress, selon le modèle de Siegrist: *Effort Reward Imbalance*. De ce fait même, il semble pertinent d'identifier les stressseurs professionnels auxquels elles font face et leurs impacts sur leurs pratiques. Le stress professionnel peut provenir de diverses caractéristiques individuelles du professionnel ou de l'organisation (Rehm & Samuel, 2002). Une étude effectuée auprès des enseignants a révélé que les stressseurs étaient davantage organisationnels, donc lié au travail (Côté, Bertrand, & Gosselin, 2009). La situation semble similaire en ce qui concerne le métier d'éducatrice. Les études ont fait ressortir quatre grandes catégories de stressseurs dans les services éducatifs préscolaires, soit les conditions de travail, les rôles, les facteurs liés aux clients, ainsi que les évènements de vie et tracas de la vie quotidienne (Baumgartner, Carson, Apavaloaie, & Tsouloupas, 2009; Deery-Schmitt & Todd, 1995; Galinsky, 1988).

Il est bien connu que les éducatrices en milieu de garde ont des conditions de travail qui peuvent être difficiles et stressantes (liées à la prise en charge de plusieurs enfants, la responsabilité d'assurer leur sécurité et leur bien-être, etc.). De plus, le défi d'établir des relations cordiales entre collègues de travail semblent affecter grandement les éducatrices (Galinsky, 1988; Tessier, Dion, & Mercier, 1989). Les relations tendues avec les membres du personnel, les critiques de la part des superviseurs, ainsi que la rareté dans les opportunités de partager ses sentiments et expériences avec les autres sont tous des éléments identifiés comme contribuant à augmenter le stress chez les éducatrices (Tessier et al., 1989). Le manque d'aide, causé par les absences fréquentes des collègues de travail (en congé de maladie) ou par la présence de remplaçantes ou de personnel moins qualifié, génère du stress (Baumgartner et al., 2009). En outre, les responsabilités des éducatrices, telles que la motivation et la discipline des enfants, ainsi que leurs divers rôles (soins, sécurité, éducateur, communicateur, etc.) (Galinsky, 1988), semblent aussi être des éléments susceptibles de préoccuper considérablement les éducatrices (Tessier et al., 1989). À ceci s'ajoute les conditions environnementales souvent agressantes ou irritantes (le niveau de bruit plus particulièrement) (Baumgartner et al., 2009) et les sollicitations incessantes de nombreux enfants sous leur responsabilité (1 éducatrice pour 8, 10 ou 12 enfants selon le groupe d'âge) (Mill & Romano-White, 1999). Galinsky (1988) nomme plusieurs conditions de travail qui peuvent être des sources de stress pour les enseignantes ou éducatrices. Parmi celles-ci, on retrouve le nombre d'heures travaillées qui est souvent élevé chez les éducatrices, en plus des horaires qui peuvent varier (par exemple dû au retard des parents et à des réunions ou autres activités). De plus, certains milieux n'offrent pas suffisamment d'autonomie, aux éducatrices, ce qui peut devenir une source de stress. Pour finir, les éducatrices ont une profession qui est exigeante physiquement, ce qui peut ajouter un stress supplémentaire

(Galinsky, 1988). Bref, les conditions de travail des éducatrices font partie des éléments d'insatisfaction au travail ciblé par l'étude d'Eheart et Leavitt (1986).

Considérant, les nombreuses tâches assumées par les éducatrices au quotidien, leur travail peut devenir une source importante de stress. En outre, il peut parfois exister une divergence entre les besoins/exigences de l'enfant, des parents et du milieu de garde, ce qui peut entraîner des conflits difficiles à gérer pour l'éducatrice. Dans de telles situations, répondre à une demande peut rendre difficile l'atteinte d'autres exigences et, de ce fait même, entraîner un stress (Milstein & Farkas, 1986, in Tessier et al., 1989). En plus de vivre des conflits au quotidien, une ambiguïté de rôle peut aussi être présente (Galinsky, 1988; Tessier et al., 1989). L'ambiguïté de rôle réfère à un manque de précision concernant les attentes et les tâches, celle-ci est souvent due à un manque de critères clairs de ce qui fait partie des responsabilités liées au travail d'éducatrice (Réseau francophone formation santé travail, 2012). De surcroît, leur désir d'aider les familles peut parfois les mettre dans des situations où elles répondent à des besoins qui sont hors de leur mandat (Galinsky, 1988). Étant donné l'importance de la relation entre l'éducatrice et le parent, plusieurs vont s'impliquer dans des situations individuelles (comme conseillères personnelles, médiatrices ou dans un rôle de soutien affectif), même si cela ne fait pas partie de leur mandat (Galinsky, 1988). L'ambiguïté de rôle peut avoir un effet sur la santé physique de l'éducatrice en causant des tensions et des malaises (Tessier et al., 1989), en plus d'être un facteur de risque pour l'épuisement professionnel (Réseau francophone formation santé travail, 2012). Tel que mentionné précédemment, les éducatrices ont de nombreuses tâches à accomplir, toutes aussi variées les unes que les autres (Gillian, Donna, Goelman, & Tougas, 2000). Elles peuvent donc être en surcharge de travail, autant quantitativement que qualitativement, ce qui peut provoquer un stress (Tessier et al., 1989). La surcharge quantitative réfère au fait d'avoir trop de choses à

faire, alors que la surcharge qualitative se rapporte aux habiletés de l'éducatrice par rapport à la complexité de la tâche. Selon l'étude de Tessier et ses collaborateurs (1989), la surcharge de travail quantitative serait corrélée avec le stress des éducatrices.

La profession d'éducatrice implique de devoir s'occuper d'enfants et d'interagir avec leurs parents. De ce fait même, certains facteurs liés aux enfants et à leurs parents peuvent être une source de stress. Les enseignants au primaire identifient les facteurs liés aux parents et aux enfants comme faisant partie des éléments les plus stressants de leur profession, suivant la charge de travail (Côté et al., 2009). Il n'est donc pas surprenant de retrouver ces facteurs comme stressants chez les éducatrices aussi. Tout d'abord, le nombre d'enfants à la charge de l'éducatrice, de même que la variation dans l'âge des enfants sont des facteurs liés aux enfants, pouvant être stressants (Deery-Schmitt & Todd, 1995). À ceci s'ajoute les problèmes de discipline (Lowenstein, 1975) et les comportements des enfants. Les éducatrices rapportent que le comportement des enfants fait partie de leurs plus grandes préoccupations (Tessier et al., 1989). Pour ce qui est des stressants liés aux parents, ne pas respecter l'horaire du service de garde, rester plus longtemps pour parler et amener leurs enfants aux services de garde lorsqu'ils sont malades, représentent d'importants stressants (Atkinson, 1992). De plus, répondre aux demandes des parents (Baumgartner et al., 2009) et être le seul adulte pour y répondre peuvent aussi être des sources de stress non négligeables (Atkinson, 1992).

Certains auteurs ajoutent les événements au travail comme source potentielle de stress. Par exemple, dans l'étude de Baumgartner et al. (2009), les éducatrices rapportent que la responsabilité d'assurer des transitions calmes (entre la maison et la garderie, pour se rendre au dîner, du dîner à la sieste ou entre la garderie et la maison) est un défi difficile à relever. Par exemple, la transition entre la maison et la garderie peut être particulièrement difficile, puisque

l'enfant voit ses parents le quitter, ce qui peut le rendre triste ou stressé. De surcroît, plus la journée avance, plus il peut être difficile de garder le niveau d'énergie des enfants, de même que leurs intérêts, jusqu'à ce que les parents viennent les chercher.

Les stressseurs de la profession d'éducatrice sont relativement bien connus. Plusieurs aspects de leur métier semblent générer du stress chez elle. Les éducatrices ont des enfants à leur charge dont le développement peut être atteint par des pratiques inadéquates. Conséquemment, il est important de bien connaître l'impact que le stress peut avoir sur leurs pratiques. L'impact du stress des parents sur leurs pratiques de socialisation des émotions peut être un point de départ au développement des connaissances sur le stress des éducatrices.

1.3.2 Les impacts du stress sur les pratiques des éducatrices.

Des études suggèrent que les interactions entre les adultes et les enfants sont moins chaleureuses, plus difficiles et plus conflictuelles lorsque l'adulte est stressé ou déprimé (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013). Les études révèlent aussi que les pratiques de socialisation des émotions des parents varient avec le niveau de stress (Nelson et al., 2009; Valiente et al., 2007). Les parents vivant un haut niveau de stress familial enseigneraient les émotions à l'aide de techniques offrant moins de support, par exemple, en minimisant l'expérience émotionnelle de l'enfant. Conséquemment, il n'encourage pas l'enfant à explorer ce qu'il ressent, ainsi qu'à comprendre et à gérer ses émotions (Nelson et al., 2009). Considérant que les éducatrices vivent du stress et ont, elles aussi, un rôle important à jouer dans la socialisation des émotions, il est intéressant de regarder si leurs pratiques varient selon leur niveau de stress. Dans le cadre de cette étude, l'accent a davantage été mis sur le stress vécu par les éducatrices au travail. Il est possible que d'autres types de stress, de la vie personnelle des éducatrices, soient aussi déterminants ;

cependant, l'étude porte davantage sur les éléments liés au travail des éducatrices qui peuvent avoir un effet sur leurs pratiques éducatives. Le stress peut avoir de multiples conséquences sur la qualité des services offerts par les éducatrices. De plus, les enseignantes qui ont peu d'habiletés dans la régulation des émotions sont aussi moins en mesure de gérer leur stress et, de ce fait, peuvent ne pas représenter de bons modèles de gestion du stress pour les élèves (Jones et al., 2013). L'étude de Zinsser, Bailey, Curby, Denham et Bassett (2013) révèle que les enfants d'âge préscolaire qui présentaient une meilleure régulation émotionnelle, plus d'implications, qui étaient émotionnellement positifs et qui présentaient des comportements prosociaux provenaient davantage des groupes avec un enseignant peu stressé comparativement aux enfants qui avaient un enseignant plus stressé. L'étude de de Schipper et ses collègues (2009) a révélé que la qualité des services donnés aux enfants était moindre, lorsque l'éducatrice avait un haut niveau de cortisol (le cortisol étant l'hormone du stress). Zinsser et ses collaborateurs (2013) ont aussi obtenu des résultats en ce sens ; plus précisément, ils constatent que les enseignantes qui rapportent un plus haut niveau de stress offriraient moins de soutien de manière générale et seraient aussi moins constantes dans leur soutien. Les résultats de l'étude de Li Grining et ses collaborateurs (2010) révèlent que le stress influence négativement la gestion des comportements et les interactions sociales. Cependant, cette même étude (Li Grining et al., 2010) rapporte que le stress n'est pas un prédicteur significatif d'autres processus de socialisation des émotions. Selon de Schipper et ses collaborateurs (2009), cet effet pourrait être bidirectionnel ; autrement dit, le haut niveau de stress ressenti par les éducatrices pourrait affecter négativement la performance au travail et, de ce fait même, la faible qualité des services pourrait diminuer la satisfaction au travail, ce qui augmenterait le stress. Ainsi, en plus d'affecter la performance au travail, le stress peut aussi avoir pour conséquence l'insatisfaction au travail et le changement d'emploi (Deery-Schmitt & Todd, 1995). Ces trois variables, la baisse de la performance, l'insatisfaction au travail

et le changement d'emploi font en sorte que la continuité, la stabilité et la consistance des services sont perdues, ce qui peut influencer négativement le développement de l'enfant (Whitebook, Howes, & Phillips, 1998).

1.4 La satisfaction au travail des éducatrices

La satisfaction au travail est un élément important dans la rétention du personnel et dans leur productivité. Les études démontrent que l'insatisfaction au travail est liée à un plus haut taux de roulement dans le personnel (retraite prématurée et intention de partir) (Coomber & Barriball, 2007; Deery-Schmitt & Todd, 1995; Van den Berg, Elders, & Burdorf, 2010) ainsi qu'à une augmentation de l'absentéisme au travail (Sumsion, 2007). Ces phénomènes (l'absentéisme et le roulement de personnel) sont importants car ils entraînent une diminution de la qualité des services offerts. L'étude de Kusma, Groneberg, Nienhaus et Mache (2012) montre que deux variables semblent liées à la satisfaction au travail : les demandes ou exigences de l'emploi semblent réduire la satisfaction, alors que les ressources (physiques, sociales et organisationnelles) disponibles semblent augmenter la satisfaction. Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (2009), évoque un haut taux de roulement chez les éducatrices en services de garde au Canada. Différents facteurs pouvant influencer la satisfaction au travail et agir sur la rétention du personnel, sont soulevés. La mise en place de modalités plus flexibles, une sécurité d'emploi (poste permanent), la diminution du nombre d'heures travaillées, la formation continue, l'autonomie professionnelle et le travail d'équipe auraient des effets positifs sur la satisfaction des éducatrices à l'égard de leur emploi. De plus, le fait de permettre aux éducatrices d'exprimer leur point de vue sur leurs conditions de travail (p..ex.: lors de réunions du personnel) semble aussi être un élément-clé de la satisfaction au travail (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, 2009).

Un sondage effectué par MetLife (2013) auprès d'enseignants, révèlent aussi un haut niveau d'insatisfaction au travail. Entre 2008 et 2012, la satisfaction au travail des enseignants américains aurait grandement diminuée. La majorité des enseignants rapportaient que leur insatisfaction au travail était en partie attribuable au stress quasi quotidien qu'ils vivent. De plus, l'étude révèle que les enseignants qui étaient moins satisfaits au travail rapportaient aussi un plus haut niveau de stress (MetLife, 2013). Le sondage dénote que les enseignants avec un niveau moins élevé de satisfaction travaillent plus fréquemment dans des milieux affectés par une baisse de budget (dans l'année précédente), ainsi que peu de temps pour le développement professionnel et la collaboration. Ils s'occuperaient aussi davantage de groupes d'enfant provenant de familles à faible revenu (2/3 de la classe) et seraient moins enclins de rapporter que leurs étudiants performant en anglais, en arts et en mathématique. Selon ce même sondage, les nouveaux enseignants seraient plus satisfaits de leur travail (MetLife, 2013). En outre, selon une étude effectuée auprès d'enseignants primaire et secondaire en Colombie-Britannique et en Ontario (Collie, Shapka & Perry, 2012), l'aisance des enseignants à promouvoir les apprentissages socio-émotionnels et leur engagement à améliorer les compétences socio-émotionnelles des enfants seraient associés positivement à la satisfaction au travail. Selon Collie et ses collaborateurs (2012), la satisfaction au travail provenant du désir de se développer en lien avec les apprentissages socio-émotionnels pourrait s'expliquer en partie par le sentiment d'autonomie, d'accomplissement et le fait d'attribuer à des causes internes les événements vécus. Dans cette même étude, les enseignants qui percevaient leurs élèves comme étant motivés et ayant des conduites acceptables étaient moins stressés en lien avec les comportements des élèves, percevaient leur enseignement comme plus efficace et étaient davantage satisfaits de leur emploi. Le fait de passer plus de temps à enseigner et moins de temps à gérer les comportements contribuerait à rendre le travail des enseignants plus satisfaisant.

La perception de stress liée à la charge de travail et la perception d'efficacité d'enseignement seraient aussi des variables qui influencent la satisfaction au travail des enseignants canadiens (Collie et al., 2012; Klassen, 2010). D'une part, la perception de stress lié à la charge de travail aurait pour effet de diminuer la satisfaction au travail. En revanche, en ce qui a trait au stress lié aux comportements des jeunes, à elle seule, cette variable n'a pas d'effet sur la satisfaction au travail. Cependant, lorsqu'à ce stress s'ajoute une perception d'inefficacité en lien avec l'enseignement, ceci aurait un effet négatif sur la satisfaction au travail (Collie et al., 2012; Klassen, 2010). À l'opposé, un enseignant qui se perçoit comme efficace dans son enseignement serait plus satisfait au travail. Cette étude vient corroborer l'effet bidirectionnel du stress et de la satisfaction au travail, qui avait été souligné par Schipper et ses collègues (2009).

Peu d'études se sont intéressées au stress et à la satisfaction au travail en lien avec les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices. Le rôle de ces dernières dans le développement socioémotionnel est bien connu, de même que les stratégies éducatives à leur disposition pour stimuler ce développement. Par contre, les variables pouvant influencer leurs pratiques ne sont pas aussi bien documentées. Le stress et le manque de satisfaction au travail étant des variables potentiellement déterminantes pour la qualité des services, il semble primordial d'étudier si les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices varient en fonction de leur niveau de stress et de leur satisfaction au travail.

1.5 La présente étude

Ce projet s'intègre dans un projet de plus grande envergure, financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et mené par l'équipe du professeur Sylvain Coutu à l'UQO. D'une durée de quatre ans, cette étude porte sur la socialisation des émotions

chez les enfants qui fréquentent un service de garde. Ce projet a pour but général de mieux comprendre le rôle joué par les éducatrices dans le développement socioémotionnel des enfants qu'elles accompagnent au quotidien. Le projet doctoral utilise une partie des données recueillies dans le cadre de cette recherche subventionnée et met l'accent principalement sur deux facteurs liés au travail des éducatrices susceptibles d'influencer leurs pratiques éducatives. Plus précisément, notre projet vise à évaluer dans quelle mesure le stress perçu et la satisfaction au travail chez des éducatrices en services de garde sont des variables associées à leurs pratiques de socialisation des émotions et à la qualité de leurs interactions avec les enfants de leur groupe.

Tel qu'indiqué précédemment, peu d'études se sont intéressées à l'impact du stress au travail et de la satisfaction au travail sur la qualité des interactions et des pratiques des éducatrices. Cependant, les études en lien avec les pratiques des parents révèlent qu'un niveau de stress élevé influence négativement leurs pratiques de socialisation des émotions, ainsi que la qualité de leurs interactions avec leurs enfants. Le stress entraînerait aussi une baisse de la qualité des services offerts par les enseignants et une baisse du support offert aux enfants. De ce fait même, on pourrait déduire que le stress et la satisfaction au travail ont un impact similaire à celui retrouvé chez les parents et les enseignants. Quatre hypothèses ont été émises en lien avec les variables ciblées dans le présent projet : 1) Nous anticipons que les scores de stress perçus rapportés par les éducatrices seront corrélés négativement et significativement avec les mesures positives de socialisation des émotions et d'interactions éducatrice-enfant ; 2) Les scores de stress perçus seront corrélés positivement et significativement avec les mesures négatives de socialisation des émotions et d'interactions éducatrice-enfants; 3) Nous anticipons une corrélation positive et significative entre les scores de satisfaction au travail des éducatrices et les mesures positives de socialisation des émotions et d'interactions éducatrice-enfants ; et, 4) Les scores de

satisfactions au travail seront corrélés négativement et significativement avec les mesures négatives de socialisation des émotions et d'interactions éducatrice-enfants.

CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1 Devis de recherche

Ce projet utilise un devis de type corrélationnel puisqu'il vise à évaluer la force du lien entre diverses variables associées aux éducatrices soit : le niveau de stress perçu, le niveau de satisfaction au travail, les mesures d'attitudes éducatives et la qualité des interactions éducatrice-enfant. Considérant le peu d'études réalisées à ce jour sur les pratiques de socialisation des éducatrices, ce type de devis a été priorisé afin de tester certaines hypothèses voulant que les perceptions des éducatrices à l'égard de leur situation personnelle (stress et satisfaction au travail) sont associées de façon significative à la qualité de leur approche éducative.

2.2 Participants

Dans le cadre de cette étude, 53 éducatrices (toutes de sexe féminin) ont été recrutées pour prendre part au projet. Elles sont âgées entre 23 et 62 ans ($M=37$ ans; $É-T.=9,35$) et ont entre 2,5 ans et 31 ans d'expérience ($M=13,10$ ans; $É-T.=6,85$). Le recrutement a été effectué dans des centres de la petite enfance (CPE) de la région de l'Outaouais et des Basses-Laurentides. Des invitations à participer à l'étude ont été envoyées aux directrices de 60 CPE, soit 30 dans chaque région. La documentation se rapportant au projet a été présentée par la directrice de chaque CPE aux éducatrices. Les éducatrices qui ont démontré un intérêt ont été rencontrées afin de leur fournir davantage d'information sur le projet, notamment en ce qui concerne la nature de leur participation. Ensuite, leur consentement écrit a été obtenu. Certains critères d'inclusion et d'exclusion ont été considérés pour la sélection des participants. En premier lieu, l'éducatrice devait travailler à temps plein dans un CPE (occuper un poste régulier) et avoir la responsabilité d'un groupe d'enfants ayant entre 3 et 5 ans. La raison de ce dernier critère est que les outils

utilisés dans le cadre de cette étude ont été validés auprès d'échantillons d'enfants faisant partie de ce groupe d'âge. De surcroît, considérant que les éducateurs masculins sont peu nombreux en milieu de garde, nous avons recruté uniquement du personnel éducateur de sexe féminin. Une compréhension suffisante du français était aussi nécessaire (les éducatrices qui ne parlaient pas le français au travail ont été exclues de l'étude).

2.3 Instruments de mesure

Plusieurs instruments de mesure ont été utilisés dans le cadre de cette étude. Les trois premiers instruments sont des questionnaires autorapportés alors que les deux autres sont des mesures issues de grilles d'observation.

1) *Questionnaire sociodémographique*. Un questionnaire sociodémographique a été utilisé afin de recueillir des informations personnelles sur les participants de l'étude: âge, statut marital, revenu annuel, le niveau de formation et d'expérience en éducation préscolaire et le nombre d'heures travaillées par semaine.

2) *Mesure de stress perçu*. La version française du questionnaire *Perceived Stress Scale* (PSS-14; Cohen & Williamson, 1988), a été utilisée pour mesurer le degré de stress perçu associé à certaines situations de la vie. Ce questionnaire comporte 14 items et une échelle de mesure en cinq points de type Likert. Les items ont été conçus pour évaluer dans quelle mesure les répondants perçoivent leur vie comme imprévisible, incontrôlable et surchargée. De façon plus précise, l'instrument est composé de deux sous-échelles : le stress associé au sentiment de faible contrôle (7 items) et le stress associé à un sentiment de vulnérabilité (7 items). La somme de toutes les réponses permet d'obtenir un score total de stress perçu. Les qualités psychométriques de la version française de cet outil ont été bien démontrées : les coefficients de cohérence interne (alphas de Cronbach variant entre 0.73 et 0.84; Lesage, Berjot, & Deschamps, 2012) et de fidélité

test-retest ($r > 0,70$; Lee, 2012) sont satisfaisants. La validité de l'outil a également été bien établie (Cohen & Williamson, 1988).

3) *L'échelle de satisfaction au travail.* La version française du questionnaire *Special Educator Job Satisfaction Questionnaire* (Abelson, 1986) a été utilisée. Ce questionnaire autorapporté sert à évaluer différents aspects associés à la satisfaction au travail des éducatrices. Celui-ci est constitué de 30 items (version courte) comprenant une échelle de mesure de type Likert (de totalement en désaccord (1) à complètement d'accord (9)). On retrouve six sous-échelles de satisfaction : 1) le sentiment de compétence (à gérer les comportements des enfants du groupe) (8 items); 2) la satisfaction liée à la fonction et au travail quotidien d'éducatrice (8 items); 3) les conditions de travail (5 items); 4) les possibilités d'avancement et de développement professionnels (3 items); 5) l'autorité et le contrôle (3 items); et 6) le travail d'équipe (3 items). Deux sous-échelles n'ont pas été prises en compte dans le cadre du présent projet en raison de leur pertinence moindre (la satisfaction à l'égard des conditions de travail et la satisfaction à l'égard des possibilités d'avancement). En effet, les conditions de travail et salariales sont assez uniformes dans les CPE puisqu'elles sont établies par le gouvernement. Même si la satisfaction à l'égard de ces deux dimensions peut varier d'une éducatrice à l'autre, il a été jugé plus pertinent de mettre l'accent sur la satisfaction en lien avec des dimensions découlant du sentiment de compétence, des tâches et des responsabilités associées au travail des éducatrices. Un score total de satisfaction au travail est obtenu en additionnant les scores attribués à tous les items du questionnaire. Les qualités psychométriques de cet outil sont satisfaisantes (Alberson, 1986) et toutes les sous-échelles utilisées affichent une cohérence interne acceptable (alpha de Cronbach > 0.60 ; voir Tableau 1).

4) *Les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices.* La version française et adaptée du questionnaire *Coping with Children's Negative Emotions Scale – CCNES v.f.a*

(Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990) a été utilisée pour mesurer les réactions probables des éducatrices face à l'expression des émotions négatives des enfants. Cet instrument de mesure est composé de 12 items comprenant une échelle de mesure en sept points de type Likert. Il comporte cinq sous-échelles, soit les réactions punitives, les réactions de banalisation (minimisation) des émotions, les réactions d'encouragement, les réactions de réconfort et les réactions de résolution de problèmes. Conformément à la recommandation émise par Fabes, Poulin, Eisenberg et Madden-Derdich (2002), les sous-échelles ont été regroupées en deux types de réactions : les réactions positives (regroupant les sous-échelles d'encouragement, de réconfort et de résolution de problèmes) et les réactions négatives (regroupant les sous-échelles de réactions punitives et de minimisation des émotions). Les qualités psychométriques révèlent une cohérence interne satisfaisante (alpha variant de 0.69 à 0.85), une fidélité test re-test variant entre 0.56 et 0.83 et une bonne validité. (Fabes et al., 2002)

5) *La qualité des interactions éducatrice-enfants (en lien avec le soutien émotionnel)*. La grille d'observation *Classroom Assessment Scoring System – Pre-K* (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre 2008) a été utilisée comme outil pour mesurer la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants de son groupe. Cette observation systématique a été effectuée en une journée, à travers six cycles de trente minutes. L'outil permet d'évaluer trois dimensions de la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants de son groupe : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages. Pour ce projet, uniquement les mesures associées à la dimension « soutien émotionnel » ont été utilisées. Cette dimension comprend quatre catégories soit, le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'adulte et la capacité à tenir compte de la perspective de l'enfant. Le CLASS a été utilisé par trois membres de l'équipe ayant suivi au préalable une formation et s'étant qualifié suite à une procédure de certification (tous les observateurs devaient obtenir un score global d'interjuges supérieur à 80% avec les experts pour

obtenir la certification). Les auteurs de l'outil rapportent une bonne fidélité inter-juges sur les dimensions du CLASS, qui varie entre 0.78 et 0.96, ainsi qu'une bonne cohérence interne (alpha variant de 0.76 à .90) (Hamre, Mashburn, Pianta, & Locasle-Crouch, 2008; Pianta et al., 2008).

6) *La qualité des interactions des éducatrices avec les enfants*. La grille *Caregiver Interaction Scale - CIS* (Arnett, 1989) est le deuxième outil d'observation systématique qui a été utilisé dans le cadre de cette étude. Celui-ci permet d'évaluer la qualité des interactions des éducatrices avec les enfants. L'outil comprend 26 items à observer, répartis en trois sous-échelles, soit la sensibilité, la sévérité et le détachement. La sensibilité réfère aux comportements de l'éducatrice qui traduisent une capacité à établir des rapports chaleureux et positifs avec les enfants (par exemple : être à l'écoute de l'enfant, parle chaleureusement aux enfants). L'échelle de sévérité reflète les comportements qui traduisent une attitude hostile et critique envers les enfants (par exemple, parle avec un ton irrité ou hostile, menace les enfants pour les contrôler). Pour ce qui est du détachement, il réfère aux comportements de l'adulte qui traduisent une attitude de non-implication et de désintéressement de l'éducatrice envers son groupe (par exemple, est distante avec les enfants, ne supervise pas les enfants de près). Comme le proposent Colwell et al. (2013) dans leur étude de validation du CIS, il convient de regrouper les échelles de cette grille selon deux mesures de qualité d'interaction : la mesure de bienveillance de l'éducatrice (qui regroupe la sous-échelle de sensibilité et la sous-échelle inversée de détachement) et la mesure de sévérité. D'excellentes qualités psychométriques ont été rapportées pour cet outil, incluant des indices alphas de Cronbach supérieurs à 0.90 pour les différentes échelles (Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Jones Ault, & Schuster, 2002), de même qu'une fidélité inter-juges variant entre 0.89 et 0.98 pour les dimensions mesurées (Burchinal & Cryer, 2003). La validité de l'outil a aussi été démontrée dans quelques études, dont celle de Cadima, Leal et Peixoto (2012).

2.4 Procédure

Une fois le recrutement terminé et les consentements obtenus, un cahier de questionnaires a été remis à toutes les éducatrices participantes. Les cahiers ont été envoyés directement dans les CPE, à l'attention de chaque éducatrice participante. Le cahier comprenait un premier questionnaire permettant de recueillir les informations sociodémographiques de l'éducatrice (âge, scolarité, années d'expérience, situation maritale, etc.) ainsi que les autres instruments auto-rapportés utilisés pour le présent projet. Une fois les questionnaires remplis, les répondantes devaient les placer dans une enveloppe à cacheter, qu'elles devaient déposer dans une boîte fermée au secrétariat du CPE. Un membre de l'équipe était chargé d'aller récupérer les enveloppes. Après avoir recueilli les questionnaires, les assistantes ayant obtenu leur certification ont effectué les observations dans les CPE participants, entre les mois de janvier et avril 2014.

2.5 Considérations éthiques

Le projet doctoral a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO (voir les Annexes A et B). Toutes les participantes ont donné leur consentement écrit avant de participer au projet et après avoir reçu les renseignements concernant les objectifs du projet et la nature des tâches attendues de leur part. Les cahiers de questionnaires utilisés ne comportaient pas de données nominatives ou de renseignements permettant d'identifier les participantes. Plusieurs mesures ont été prises afin de garantir la confidentialité des données recueillies (par exemple, les cahiers ont été conservés dans un classeur verrouillé dans un local de recherche dont l'accès est limité aux chercheurs et assistantes de recherche de l'équipe).

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Dans le cadre de cette étude, quatre hypothèses ont été émises. Premièrement, nous avons anticipé que les scores de stress perçus rapportés par les éducatrices seront corrélés négativement et significativement avec les mesures positives de socialisation des émotions et d'interaction éducatrice-enfant. Deuxièmement, nous avons anticipé que les scores de stress perçus seront corrélés positivement et significativement avec les mesures négatives de socialisation des émotions et d'interaction éducatrice-enfants. Troisièmement, en ce qui a trait à la satisfaction au travail, nous avons anticipé une corrélation positive et significative entre les scores de satisfaction au travail des éducatrices et les mesures positives de socialisation des émotions et d'interaction éducatrice-enfants. Enfin, nous avons prévu que les scores de satisfactions au travail seront corrélés négativement et significativement avec les mesures négatives de socialisation des émotions et d'interaction éducatrice-enfants. Les analyses statistiques des données ont été effectuées à l'aide du logiciel statistique SPSS v.21. Dans un premier temps, nous avons vérifié si les variables à l'étude respectaient bien les conditions du modèle. À quelques exceptions près, les mesures recueillies sont distribuées normalement et les variances des différents groupes sont égales (homogènes). De plus, les échantillons ont été sélectionnés de façon indépendante et aléatoire dans la population. L'échelle de bienveillance de la grille d'observation Arnett a été normalisée par la fonction inverse. Ensuite, nous avons regardé si certains scores étaient associés à la mesure de désirabilité sociale (évaluée par la version courte du questionnaire de Crowne et Marlow (1960), validé par Ballard (1992)). Les résultats révèlent qu'il n'y a aucun lien significatif entre la désirabilité sociale et les scores obtenus aux différentes échelles. Tel qu'indiqué précédemment, le CLASS est composé de plusieurs échelles, cependant, seule l'échelle du

soutien émotionnel a été utilisée dans le cadre de cette étude. La cohérence interne des différents outils utilisés a été mesurée. Les résultats se retrouvent dans le tableau 1 et indiquent une cohérence satisfaisante pour toutes les échelles utilisées. Enfin, les liens entre les différentes variables et les principales données sociodémographiques ont été examinés. En ce qui a trait à l'échelle de stress perçu, il existe une corrélation négative entre le nombre d'années d'expérience et la perception de vulnérabilité ($r = -.271, p = .05$) ainsi qu'entre le niveau de formation suivie et le stress total ($r = -.300, p = .05$). De plus, lorsque l'âge augmente la perception de contrôle augmente elle aussi ($r = .283, p = .05$). Pour ce qui est de l'échelle de satisfaction au travail, plus le dernier diplôme obtenu est élevé, moins les éducatrices sont satisfaites de leur fonction ($r = .423, p = .01$), de leur travail en équipe ($r = -.390, p = .01$) et de leur satisfaction totale à l'égard de leur emploi ($r = -.310, p = .05$). Il n'existe aucune corrélation significative entre les principales variables sociodémographiques et les mesures du CCNES, ainsi qu'avec celles du CLASS et du Arnett.

3.1 Analyses descriptives

En ce qui concerne les analyses descriptives, des statistiques de tendance centrale (moyenne, écart type, etc.) ont été effectuées pour chacune des variables mesurées. De plus, la cohérence interne de chacun des questionnaires a aussi été vérifiée. Les résultats des analyses mentionnées ci-dessus se retrouvent dans le tableau 1.

Tableau 1.

Statistiques descriptives et cohérence interne des mesures

Variables	Moyenne	Écart-type	Cohérence interne (alpha)
Stress perçu			
Vulnérabilité	2,688	0,078	0,758
Contrôle	1,882	0,053	0,725
Stress perçu total	2,285	0,054	0,789
Satisfaction au travail			
Sentiment de compétence	6,915	0,169	0,883
Satisfaction liée à la fonction	7,883	0,145	0,884
Satisfaction liée à l'autorité et au contrôle	5,487	0,250	0,846
Satisfaction liée au travail d'équipe	6,843	0,121	0,814
Satisfaction au travail (score total)	6,864	0,115	0,854
Attitudes éducatives (CCNES)			
Réactions négatives	1,774	0,415	0,741
Réactions positives	5,402	0,597	0,872
Qualité du climat émotionnel (CLASS)			
Climat positif	6,142	0.865	
Climat négatif	1,288	0.458	
Sensibilité de l'éducatrice	5,604	1.025	
Perspective de l'enfant	5,563	0.992	
Support émotionnel	6,005	0.716	
Qualité des interactions (Arnett)			
Sévérité	1,350	0,058	
Bienveillance	0,637	0,024	

Les statistiques descriptives nous permettent de constater que les éducatrices rapportent un niveau de stress plus élevé en lien avec le sentiment de vulnérabilité ($M=2,688$, $É.-T. = 0,078$)

que le stress associé au contrôle ($M= 1,882$, $\acute{E}.-T. = 0,053$). En ce qui a trait à la satisfaction au travail, les scores moyens indiquent un niveau de satisfaction moins élevé en lien avec l'autorité et le contrôle ($M=5,487$, $\acute{E}.-T. = 0,250$). À l'opposé, l'échelle de satisfaction liée à leur fonction et au travail quotidien est celle qui obtient le score moyen le plus élevé ($M=7,883$, $\acute{E}.-T. = 0,145$). Sommes toutes, elles semblent généralement satisfaites de leur travail ($M > 5,487/9$). Pour ce qui est de l'attitude des éducatrices (CCNES), celles-ci rapportent davantage de réactions positives ($M= 5,379$, $\acute{E}.-T. = 0,090$), telles que des encouragements, du réconfort et de la résolution de problèmes que des réactions négatives (réactions punitives et de minimisation des émotions) ($M= 1,792$, $\acute{E}.-T. = 0,061$).

En ce qui concerne les résultats des grilles d'observation, les scores des dimensions évaluées du CLASS peuvent fluctuer de 1 à 7. Un score entre 1 et 2 révèle une plus faible qualité d'interaction, un score variant de 3 à 5 indique une qualité d'interaction modérée et, pour finir, un score entre 6 et 7 dénote une qualité d'interaction élevée (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Il est important de noter que pour le climat négatif, l'interprétation nécessite d'inverser les scores. Les scores moyens au CLASS fluctuent entre 5,563 et 6,142 (l'échelle du climat négatif a été inversée). Les résultats indiquent une qualité d'interaction moyenne modérée en ce qui a trait à la sensibilité des éducatrices et à la considération de la perspective de l'enfant. Les scores en lien avec le climat positif et le support émotionnel révèlent une haute qualité d'interaction. Pour ce qui est de la grille d'observation CIS, les scores moyens peuvent varier de 0 à 4. Dans la présente étude, les scores moyens varient entre 0,637 et 1,350 sur un total de 4 allant de pas vrai du tout (1) à très vrai (4).

3.2 Le stress perçu

Dans le but de tester l'hypothèse 1, des corrélations ont été faites entre le stress et la qualité des interactions. Il est possible de constater quelques corrélations significatives entre le stress perçu et les résultats à la dimension du soutien émotionnel du CLASS (tableau 2). Les résultats obtenus permettent de confirmer partiellement l'hypothèse selon laquelle la mesure de stress au travail des éducatrices serait négativement corrélée avec la mesure de la qualité des interactions éducatrice-enfant. En revanche, aucune corrélation ne s'est révélée significative entre la mesure de stress au travail et les mesures positives de socialisation des émotions.

Tableau 2.

Corrélations entre les mesures de stress perçu, les scores de pratiques de socialisation des émotions et les mesures de qualité des interactions éducatrice-enfants.

Échelles	Vulnérabilité	contrôle	stress total
Réactions positives	-.099	-.019	-.078
Réactions négatives	.010	.117	.073
Climat positif	-.225	-.225	-.277*
Climat négatif	.303*	.097	.257
Sensibilité de l'éducatrice	-.180	-.188	-.229
Point de vue de l'enfant	-.154	-.229	-.229
Support émotionnel	-.234	-.230	-.286*
Sévérité	-.033	.220	.088
Bienveillance	-.085	-.153	-.015
Arnett score total	.008	-.289*	-.138

Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

3.3 La satisfaction au travail

De manière générale, les résultats de la présente étude viennent confirmer qu'il existe un lien positif et significatif entre la mesure de satisfaction au travail chez les éducatrices et la mesure de qualité des interactions éducatrice-enfant, de même qu'avec les mesures positives de socialisation des émotions. Il existe plusieurs corrélations significatives entre la satisfaction au travail et la mesure de la qualité des interactions (CLASS et CIS), tel que démontré dans le tableau 3. De nombreuses corrélations significatives entre la satisfaction au travail et les mesures positives de socialisation des émotions sont aussi présentes (tableau 3).

Tableau 3.

Corrélations entre les mesures de satisfaction au travail et les scores de pratiques de socialisation des émotions et les mesures de qualité des interactions éducatrice-enfant.

Échelles	Sentiment de compétence	Satisfaction liée à la fonction	Satisfaction liée à l'autorité et au contrôle	Satisfaction liée au travail d'équipe	Satisfaction au travail (score total)
Réaction positive	.392**	.232	.148	.257	.355*
Réaction négative	-.354*	-.307*	.063	-.328*	-.393**
Climat positif	.200	.377**	.397**	.459**	.431**
Climat négatif	-.142	-.272	-.430**	-.425**	-.384**
Sensibilité de l'éducatrice	.235	.385**	.249	.366**	.373**
Point de vue de l'enfant	.067	.130	.199	.212	.188
Support émotionnel	.191	.341*	.347*	.411**	.390**
Sensibilité	.309*	.437**	.446**	.474**	.485**
Sévérité	-.018	-.276	-.428**	-.383**	-.301*
Bienveillance	.257	.333*	.409**	.374**	.387**
Arnett score total	.208	.427**	.497**	.481**	.451**

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

4.1 Rappel des objectifs et des hypothèses de l'étude

La présente étude doctorale avait comme principal objectif d'étudier la relation entre le stress des éducatrices, leur satisfaction au travail, leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité de leurs interactions avec les enfants. Quatre hypothèses ont été émises en lien avec ces variables. Les deux premières hypothèses se rapportaient à la mesure de stress perçu des éducatrices et anticipaient un lien significatif et négatif entre cette variable et (1) les pratiques positives de socialisation des émotions et (2) la qualité des interactions éducatrice-enfants. Ces hypothèses se fondent sur les résultats d'études antérieures démontrant que le stress des éducateurs (et des parents) est associé négativement à la qualité de leurs pratiques éducatives et à la qualité de leurs interactions avec les enfants. Les deux autres hypothèses à l'étude prévoient un lien significatif et positif entre la satisfaction au travail des éducatrices et (1) les pratiques positives de socialisation des émotions et (2) la qualité de leurs interactions avec les enfants. Ces hypothèses découlent également de travaux antérieurs démontrant que la satisfaction au travail est significativement liée à l'adoption de pratiques éducatives positives et à des interactions de plus grande qualité entre les éducateurs (et parents) et les enfants. Notre méthode incluait l'utilisation de trois questionnaires auto-rapportés (pour évaluer le niveau de stress, la satisfaction au travail et les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices) ainsi que deux grilles d'observation pour évaluer la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants. De manière plus exploratoire, nous avons examiné les relations possibles entre les variables à l'étude (le stress et la satisfaction au travail) et les caractéristiques personnelles et socioprofessionnelles des répondantes.

4.1.1 Le stress

Compte tenu des données disponibles dans la littérature scientifique sur les effets du stress, nous anticipions que cette variable influencerait négativement les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices. Les résultats obtenus ne révèlent pas de lien significatif entre les différents indicateurs de stress perçu au travail et les mesures de pratiques de socialisation des émotions, ce qui infirme notre première hypothèse. Ce résultat pourrait s'expliquer par la grande homogénéité des réponses fournies par les répondantes au questionnaire auto-rapporté de pratiques de socialisation des émotions (CCNES). En effet, on remarque que la grande majorité des participantes valorisent les pratiques positives de socialisation des émotions et que les différences interindividuelles sur ces mesures sont marginales. Il est plausible que les éducatrices qui ont donné leur consentement pour participer à l'étude ont en commun de valoriser et de mettre en pratique le même type d'interventions éducatives (stratégies positives) dans la gestion des émotions (en étant confortables avec cet aspect de leur travail et en ayant un sentiment de compétence). Cela pourrait expliquer l'absence de corrélations significatives entre les mesures de stress et celles de pratiques éducatives. Le recours à des mesures plus objectives de pratiques de socialisation (par exemple, au moyen de grilles d'observation) serait sans doute nécessaire pour mettre en évidence une relation significative entre le stress perçu et les pratiques éducatives du personnel en service de garde.

Bien que les résultats n'établissent pas de lien significatif entre le stress et les pratiques des éducatrices, plusieurs études révèlent que la relation entre les adultes et les enfants permet aux enfants de vivre des expériences leur permettant d'acquérir et de maîtriser des habiletés socioémotionnelles (Ashiabi, 2000; Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000). Les interactions positives adulte-enfant permettent de vivre des expériences dans la régulation des émotions, la

compréhension émotionnelle et l'apprentissage de comportements sociaux (Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000).

En ce qui concerne la seconde hypothèse, concernant la relation entre les mesures de stress perçu et la qualité des interactions éducatrice-enfants, quelques résultats se sont révélés significatifs et vont dans le sens attendu. De façon plus précise, les résultats de la présente recherche montrent que plus les éducatrices sont stressées, moins le climat du groupe est positif et moins elles offrent de soutien émotionnel aux enfants (tel qu'évalué par le CLASS). Ces résultats convergent avec ceux de l'étude de Zinsser et ses collaborateurs (2013), qui rapportaient que les enseignantes avec un plus haut niveau de stress offraient moins de support de manière générale et seraient aussi moins constantes dans leur support offert aux enfants. Ces résultats concordent aussi, d'une certaine manière, avec ceux de l'étude de Nelson et ses collègues (2009) qui rapportait que le support des parents diminuait lorsqu'ils se percevaient comme étant stressés. Les études concernant le climat dans une classe et la sensibilité de l'enseignante évoquent une meilleure autorégulation (Skinner, et al., 1998), plus de compétences sociales (Burchinal & Cryer, 2003) et moins de problèmes internalisés (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research, 2003) lorsque le climat est positif et que l'enseignante est sensible aux élèves.

De ce fait même, en diminuant le stress des éducatrices, cela permettrait d'offrir un climat propice au développement de compétences socioémotionnelles chez les enfants de leur groupe.

De plus, un haut niveau de stress chez les éducatrices serait lié à un plus grand détachement émotionnel (i.e. qu'elles deviendraient moins impliquées et plus désintéressées à interagir positivement avec les enfants). Nos résultats indiquent que le stress associé au manque

de contrôle est corrélé négativement et de façon significative avec la qualité des interactions entre l'enfant et l'éducatrice. Cela suggère qu'il pourrait être judicieux d'aider les éducatrices à mieux composer avec le stress découlant d'un sentiment de manque de contrôle (par exemple, en leur donnant plus de latitude au plan décisionnel), ce qui pourrait potentiellement améliorer la qualité de leurs interactions et de leurs pratiques de socialisation.

Ces résultats laissent aussi entendre que le stress des éducatrices est une variable importante pouvant affecter la capacité des éducatrices à atteindre leurs objectifs éducatifs. Ainsi, cette étude nous permet de constater l'importance que les services de garde devraient accorder au bien-être psychologique des éducatrices afin d'offrir des services de qualité et de favoriser le développement socioémotionnel des enfants qui fréquentent ces milieux préscolaires.

En ce qui concerne la relation possible entre le stress perçu et certaines caractéristiques individuelles des éducatrices, il est intéressant de constater que le niveau de formation est en lien avec la mesure de stress des éducatrices. De façon plus précise, on remarque que moins elles ont de formation (dans le domaine de l'éducation préscolaire), plus elles rapportent un niveau de stress élevé. Ceci pourrait s'expliquer en partie par le fait que les éducatrices détenant moins de formation possèdent moins d'outils et sont moins habilitées pour faire face aux défis quotidiens et réaliser leurs tâches. Il est possible de soulever l'hypothèse qu'un plus haut niveau de formation permettrait aux éducatrices d'être mieux préparées, de se sentir plus outillées et, de ce fait même, elles pourraient se sentir plus à l'aise et moins stressées dans leur milieu de travail. L'étude de Mill et Romano-White (1999) a soulevé que la qualité des services éducatifs offerts par le personnel pouvait être influencée par le niveau de formation des éducatrices. Il pourrait être intéressant de revoir le programme de formation initial des éducatrices en service de garde afin d'insister davantage sur les moyens à mettre en œuvre pour réduire le stress et proposer des

stratégies de prévention susceptibles de réduire les effets adverses de cette condition sur la qualité de leur travail auprès des jeunes enfants (par exemple, par l'entremise de la pleine conscience, d'exercices autoréflexifs, par l'apprentissage de techniques de résolution de problèmes, etc.). Peu d'études se sont intéressées à l'efficacité des stratégies utilisées par les éducatrices pour réduire leur stress. Cependant, quelques études se sont intéressées à la gestion de stress des enseignants. Selon certaines études, la pleine conscience serait un outil efficace pour réduire le stress des enseignants, promouvoir le bien-être et la régulation émotionnelle (Jennings & Greenberg, 2009; Taylor et al., 2016), ainsi que pour aider les enseignants à rester positifs (Denham, et al., 2012). Entre autres le programme Stress Management and Relaxation Training (SMART; Cullen & Brito, 2014), a été mis sur pied spécifiquement pour les enseignants. Il comprend des exercices de respiration, de «body scan», de méditation avec pleine conscience, de la théorie sur les émotions, la régulation d'émotion consciente, ainsi que de la théorie et des exercices pratiques sur la compassion et le pardon. Les résultats de l'étude de Taylor et ses collègues (2016) révèlent que suite à la participation à ce programme les enseignants ont tendance à privilégier la résolution de problème et l'autorégulation pour gérer leur stress à la place de réagir négativement aux stressseurs. Les enseignants rapportaient une gestion plus efficace de leur stress suite au programme (Taylor et al., 2016). Le programme CALM (Harris & Hudecek, 2013) qui combine yoga et pleine conscience, ainsi que le programme CARE (Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011) qui se centre sur les compétences émotionnelles, la pleine conscience et la compassion sont aussi considérés comme des programmes efficaces pour la gestion du stress (Jennings et al., 2011; Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013; Harris, 2017).

4.1.2 La satisfaction au travail

En ce qui a trait à la troisième hypothèse, plusieurs résultats vont dans le sens attendu. Ainsi donc, les résultats de la présente étude confirment qu'il existe une relation significative et positive entre la satisfaction au travail et la qualité des pratiques de socialisation des émotions des éducatrices. En effet, une corrélation positive significative est présente entre la satisfaction au travail (échelle sentiment de compétence et score total) et le score de réactions positives face à l'expression d'émotions négatives chez les tout petits (CCNES). Plus précisément, plus les éducatrices rapportent être satisfaites au travail et se sentir compétentes dans leur fonction, plus elles ont recours à des réactions positives face à l'expression des émotions négatives des enfants. Ce résultat fait directement référence à certains mécanismes de socialisation des émotions évoqués antérieurement (Denham, 2006; 2007; Eisenberg et al., 1998). Ainsi, il est logique de penser qu'une éducatrice satisfaite de son travail aura la disponibilité émotionnelle requise pour adopter des réactions positives face à l'expression des émotions négatives des enfants et agir comme un modèle sensible et positif pouvant stimuler le développement socioémotionnel des enfants de leur groupe (entre autres parce que ceux-ci ont plus de chance de se sentir rassurés, écoutés et compris par l'adulte qui est sensible aux signaux de détresse) (Denham, 1998; Eisenberg et al., 1998). Les enfants sont ainsi plus susceptibles d'apprendre qu'il est correct et acceptable d'exprimer ses émotions négatives (Eisenberg et al., 1999; Fabes et al., 2001). Inversement, une éducatrice insatisfaite de son travail risque de ne pas avoir la disponibilité émotionnelle requise pour être sensible aux émotions des enfants et cet état est plus propice à l'adoption de réactions négatives face à l'expression d'émotions négatives, ce qui pourrait amener les enfants à inhiber l'expression de leurs émotions et à considérer celles-ci comme étant inacceptables (Fabes et al., 2001). Lorsque l'éducatrice se sent compétente et satisfaite de son

travail, elle est dans un meilleur contexte pour réagir positivement aux émotions négatives et être un modèle pouvant être imité par les enfants. Ceux-ci peuvent donc apprendre, par observation, des façons adéquates de réagir lorsqu'une autre personne manifeste des émotions négatives (Denham et al., 2007). On observe aussi une corrélation négative entre la satisfaction au travail (échelle sentiment de compétence, échelle liée à la fonction, échelle liée au travail d'équipe et échelle satisfaction au travail) et le score de réactions négatives. Donc, plus elles sont satisfaites, moins elles ont de réactions négatives envers l'expression d'émotions négatives des enfants (telles qu'évaluées par le CCNES). Ainsi, tous ces indicateurs liés à la satisfaction au travail sont associés significativement à l'utilisation de pratique de socialisation pouvant potentiellement influencer le développement des enfants. Toutefois, aucun résultat significatif n'est ressorti entre la satisfaction en lien avec l'autorité et le contrôle et la façon dont les éducatrices affirment réagir lorsque les enfants expriment leurs émotions négatives.

Une quatrième hypothèse suggérait une relation positive et significative entre la satisfaction au travail et la qualité des interactions. Plusieurs résultats se sont révélés significatifs et viennent confirmer cette hypothèse. Ainsi donc, la qualité des interactions serait plus positive lorsque l'éducatrice est satisfaite au travail. D'une part, les résultats au CLASS indiquent que plus une éducatrice rapporte un niveau de satisfaction au travail élevé, plus le climat du groupe est positif. Quelques études avaient soulevé qu'un climat positif à la maison offrirait un environnement plus propice au développement de compétences sociales (Denham & Auerbach, 1995; Valiente et al., 2004). Par conséquent, on pourrait croire qu'un climat de groupe positif, au service de garde, aurait aussi un effet positif sur l'acquisition de compétences sociales. La satisfaction au travail de l'éducatrice amène aussi une plus grande sensibilité et un meilleur support émotionnel. Ces résultats convergent avec ceux de Nelson et ses collègues (2009), qui

évoquent que lorsqu'un parent était insatisfait de son emploi, il était alors plus impatient et avait tendance à offrir moins de support à l'enfant. La sensibilité et le support émotionnel font partie des façons d'offrir un accompagnement émotionnel à l'enfant (Coutu et al., 2012).

L'accompagnement émotionnel fait partie des trois mécanismes de socialisation des émotions (Denham, 2006; 2007; Eisenberg et al., 1998). Ce mécanisme permet d'éduquer l'enfant sur les émotions, en le soutenant et le guidant (Coutu et al., 2012) pour qu'il puisse ainsi faire des liens entre les expressions, les situations et les mots pour décrire une expérience émotionnelle (Denham et al., 2012).

Néanmoins, il est surprenant de constater que ni le stress et ni la satisfaction au travail influencent significativement la capacité de l'éducatrice à tenir compte de la perspective de l'enfant. En surcroît, nos analyses révèlent une corrélation positive significative entre toutes les échelles de la satisfaction au travail (sentiment de compétence, satisfaction liée à la fonction, autorité et contrôle, travail d'équipe et satisfaction totale) et l'échelle de bienveillance du CIS (composé de la sensibilité et du détachement inversé). Ainsi, une éducatrice satisfaite au travail va entretenir davantage des interactions de qualité avec les enfants de son groupe. Elle sera plus sensible à ceux-ci, donc plus chaleureuse et positive dans ses rapports, et elle aura une attitude plus impliquée et intéressée. Selon Ashiabi (2000), l'enfant acquiert et apprend à maîtriser certaines habiletés socioémotionnelles qui lui seront utiles avec ses pairs à travers sa relation avec son éducatrice. Une relation positive et sécurisante entre l'enfant et son éducatrice permettrait à l'enfant d'être plus à l'aise à exprimer ses émotions, positives ou négatives (Ashiabi, 2000). En outre, ce type de relation favoriserait l'apprentissage de la régulation des émotions (Ashiabi, 2000; Crittenden, 1992). Parallèlement, les résultats suggèrent une diminution de l'hostilité et de la critique envers les enfants (échelle sévérité) lorsque l'éducatrice est satisfaite de son travail en

général, de son autorité et contrôle et du travail d'équipe. De ce fait même, considérant que la satisfaction au travail augmente la qualité des interactions entre l'éducatrice et l'enfant, on peut soulever l'hypothèse selon laquelle cette variable aura un impact positif sur le développement d'habiletés socioémotionnelles chez l'enfant qui fréquente un groupe dont l'éducatrice est satisfaite de son travail.

Les résultats révèlent que les quatre types de satisfaction au travail (sentiment de compétence, satisfaction liée aux fonctions, l'autorité et le contrôle, ainsi que la satisfaction liée au travail d'équipe) sont importants et en lien avec les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices et la qualité des interactions qu'elles entretiennent avec les enfants à leur charge. Il est aussi intéressant de constater que la satisfaction des éducatrices à l'égard de leur fonction, de leur travail en équipe et de leur satisfaction totale en lien avec leur travail est moindre plus leur dernier diplôme est élevé.

Les résultats de la présente étude mettent en lumière l'importance d'offrir des conditions de travail qui aident les éducatrices à se sentir compétentes et satisfaites de leurs implications et de leur rôle auprès des enfants afin d'offrir des services de qualité aux familles. D'autres études ont aussi souligné l'importance d'offrir des conditions de travail positives (King et al., 2015; Løvgren, 2016; Royer, Moreau, & Chiassons-Desjardins, 2017, Schreyer & Krause, 2016). L'étude de Royer et ses collègues (2017) révèle que l'engagement au travail, le sentiment de compétence et l'épanouissement au travail sont influencés négativement par la surcharge de travail, les caractéristiques des enfants, la faible reconnaissance du travail, le manque de ressources matérielles et humaines, ainsi que les relations conflictuelles avec les collègues, la direction et les parents (Royer et al., 2017). Parallèlement, certaines études révèlent qu'un environnement de travail de qualité, une plus grande autonomie et des relations positives avec les

collègues sont des prédicteurs d'une satisfaction au travail supérieure, d'une diminution du stress (Hur, Jeon, & Buettner, 2016; Schreyer & Krause 2016) et d'un meilleur engagement au travail (Schreyer & Krause 2016). Considérant le rôle déterminant des conditions de travail sur la satisfaction au travail et le bien-être des éducatrices, les milieux de garde devraient s'assurer d'offrir des conditions satisfaisantes à celles-ci.

Il est surprenant de constater que les résultats de la présente étude révèlent plus de liens significatifs entre la satisfaction au travail, la qualité des interactions et les pratiques de socialisation des émotions que les mesures liées au stress perçu. Considérant l'effet bidirectionnel évoqué par Schnipper et ses collaborateurs (2009), il aurait été attendu qu'il y ait un nombre similaire de liens significatifs pour la satisfaction au travail et le stress. Il est possible que ceci soit dû à une sous-estimation du niveau de stress rapporté par les éducatrices.

4.2 Forces et limites méthodologiques

D'une part, cette étude comporte certaines forces et limites méthodologiques qu'il importe de prendre en compte pour apprécier les retombées de l'étude. En ce qui a trait au devis, considérant qu'amasser des données observationnelles est exigeant et coûteux, cela limite le nombre de participants. De ce fait même, le fait d'avoir un échantillon limité réduit les possibilités de types d'analyses, la puissance statistique étant affectée si l'on introduit trop de variables dans le modèle d'analyse. Au total, 53 éducatrices ont participé à la présente étude, ce qui représente une taille d'échantillon fort acceptable pour un projet comportant des observations. En surcroit, étant donné que les services de garde sont des milieux majoritairement féminins l'échantillon était seulement composé de femmes, ce qui limite nécessairement la généralisation des résultats aux éducateurs masculins.

La diversité et la qualité des outils sélectionnés dans le cadre de cette étude représentent un point fort de l'étude. En effet, l'observation permet d'appréhender une réalité vécue, plutôt qu'obtenir l'information d'un individu qui peut avoir une perception biaisée de la réalité. De plus, la mesure observationnelle du climat éducatif provient d'un outil reconnu pour sa qualité. Les observations à l'aide du CLASS ont été effectuées par des assistants de recherche qui ont été formés rigoureusement et accrédités pour utiliser cette grille d'observation structurée, ce qui limite les biais d'observation. La grille d'observation de la qualité des interactions (CIS) a aussi été utilisée par des observateurs qualifiés et il s'agit d'une grille qui présente de bonnes qualités psychométriques. En ce qui concerne les instruments quantitatifs (questionnaires auto-rapportés), ce sont des outils valides (même s'il serait important de mieux établir les qualités psychométriques de la version éducatrice du CCNES qui a été peu utilisée dans le passé).

Pour la mesure du stress, un questionnaire auto-rapporté a été utilisé. Même si l'instrument est valide et possède de bonnes qualités psychométriques, il serait pertinent d'avoir recours à d'autres outils afin d'objectiver davantage cette mesure. L'ajout d'une mesure hormonale (mesure de cortisol) pourrait être intéressant pour avoir une mesure plus objective et potentiellement moins biaisée du stress. Ce type de mesure pourrait venir pallier aux limites d'un questionnaire auto-rapporté. Des échantillons de salive pourraient être pris à différents moments pour ainsi mesurer la variation du niveau de stress des éducatrices durant la période de collecte de données.

4.3 Principales retombées et pistes de réflexion pour les recherches futures

Cette étude a permis d'établir que la qualité des pratiques de socialisation des éducatrices, de même que la qualité des interactions éducatrice-enfant sont influencées par la satisfaction au

travail et, dans une moindre mesure, par le stress perçu au travail. Étant donné qu'il existe peu d'études sur les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices, cette étude amène des éléments nouveaux dans le domaine de l'éducation préscolaire susceptibles d'améliorer les services offerts aux jeunes enfants. De ce fait même, advenant que les présents résultats soient confirmés par d'autres études, sachant que le stress a un impact négatif sur la qualité des interactions de l'éducatrice avec les enfants, différentes mesures devraient être mises en place pour tenter de réduire le stress du personnel éducateur des services de garde. Diverses études ont révélé que les principaux stressors des éducatrices provenaient du milieu de travail (Baumgartner et al., 2009, 2009; Deery-Schmitt & Todd, 1995; Galinsky, 1988). Ainsi, des améliorations au plan des conditions de travail et des exigences associées à la tâche pourraient avoir un effet bénéfique sur la qualité des pratiques éducatives (notamment celles associées à la socialisation des émotions) et influencer directement le développement des enfants qui fréquentent les milieux préscolaires. En outre, on pourrait penser qu'en améliorant leurs conditions de travail, la satisfaction au travail des éducatrices serait elle aussi améliorée, ce qui pourrait, en retour, entraîner un effet positif sur les pratiques de socialisation des émotions. Par exemple, diminuer le ratio d'enfants pour chaque éducatrice pourrait permettre d'offrir un environnement de travail moins stressant et plus satisfaisant pour les éducatrices. De plus, des modifications au plan de l'horaire de celles-ci pourraient alléger leur charge de travail pour qu'elle puisse offrir de meilleurs services. Les conditions de travail, de même que les exigences liées à la tâche sont aussi des éléments clés dans la satisfaction au travail (Kusma et al., 2012). Ainsi, suite aux résultats obtenus, il semble important de revoir les conditions de travail et les exigences liées au métier d'éducatrice en service de garde afin de favoriser la rétention du personnel et d'offrir des services qui contribuent au développement socioémotionnel des enfants. En surcroît, les études révèlent que les éducatrices sont plus satisfaites au travail lorsqu'elles ont accès à des

ressources physiques, sociales et organisationnelles (Kusma et al., 2012). Ainsi, il serait pertinent de s'intéresser aux ressources qu'elles considèrent importantes pour atteindre leurs objectifs de travail, réduire la demande et stimuler leur implication.

Plusieurs mesures pourraient être mises en place pour diminuer le stress des éducatrices. D'une part, étant donné que les résultats révèlent que moins elles ont de formation plus elles sont stressées, il pourrait être intéressant d'offrir davantage de formations aux éducatrices en services de garde (notamment sur les moyens à prendre pour gérer le stress). En surcroît, les éducatrices devraient davantage être encouragées à prendre conscience des stressseurs dans leur milieu de travail pour ainsi utiliser des stratégies de gestion des émotions afin de réduire leur stress.

D'autre part, les résultats de la présente étude nous amènent à nous questionner sur ce qui pourrait être fait pour améliorer la satisfaction au travail des éducatrices. Les résultats révèlent que plus ces dernières détiennent un diplôme élevé, moins elles sont satisfaites de leur fonction et de leur travail de façon générale. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les éducatrices les plus formées ont peut-être le sentiment de ne pas utiliser pleinement leurs compétences. Il se peut que ces éducatrices aient le sentiment de plafonner au plan professionnel et de ne pas avoir de défis à la mesure de leur capacité (FERENCE, Stoner & Warren, 1977). Ceci aurait pour effet d'entraîner une baisse de la satisfaction au travail (Roger & Tremblay, 1999). Il serait intéressant d'établir des façons de mettre à profit le potentiel des éducatrices les mieux formées afin de les aider à relever des défis stimulants et de développer un sentiment de satisfaction. Dans leur étude, Roger et Tremblay (1999) proposent d'impliquer davantage les éducatrices dans la prise de décision et de leur offrir des responsabilités et des tâches ayant un potentiel d'enrichissement. De plus, étant donné que l'insatisfaction au travail peut avoir pour effet d'augmenter l'absentéisme au travail (voire la démission et le roulement du personnel), et entraîner par le fait même une baisse de la

qualité des services offerts (Sumsion, 2007), il est d'autant plus important de travailler à augmenter et à maintenir la satisfaction au travail des éducatrices. Les études en lien avec la satisfaction au travail des enseignants révèlent qu'en augmentant la collaboration entre collègues pour planifier et enseigner, sans toutefois trop augmenter le niveau de stress (en intensifiant le travail), on arrive à augmenter le sentiment de confiance et la satisfaction au travail (Collie et al., 2012). Ainsi, il pourrait être intéressant de favoriser davantage le travail d'équipe dans les services de garde. Dans les milieux préscolaires, il pourrait aussi y avoir une collaboration entre les CPE, afin que le personnel puisse partager sur leurs pratiques (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, 2009). De plus, étant donné que le sentiment d'efficacité a un effet sur la satisfaction au travail, les milieux devraient offrir davantage de cours de perfectionnement afin d'augmenter le sentiment d'efficacité des éducatrices et favoriser le développement professionnel. Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance suggère l'embauche d'étudiants durant la période estivale afin de permettre aux éducatrices d'être libérées pour des formations et du perfectionnement. De plus, cela pourrait aussi permettre aux éducatrices de prendre des vacances ou avoir davantage de flexibilité au plan de leurs horaires. Des modifications sur le plan des conditions de travail pourraient aussi avoir un effet sur la satisfaction au travail des éducatrices (augmenter les salaires et la flexibilité horaire, diminuer les heures travaillées, augmenter le nombre de congés, offrir plus de temps pour préparer leurs journées, offrir des pauses, etc.).

CHAPITRE V

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était d'en apprendre davantage sur l'impact du stress et de la satisfaction au travail des éducatrices sur la qualité de leurs pratiques éducatives, puisque plus de 60% des enfants canadiens, âgés de moins de 6 ans, fréquentent un service de garde (Gingras, 2011). Il est logique de croire que les éducatrices contribuent grandement au développement de ces enfants. Beaucoup d'importance est accordée dans la documentation scientifique au développement de compétences scolaires des enfants. Cependant, il a été démontré que les compétences socioémotionnelles sont aussi des éléments cruciaux pour l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Les compétences socioémotionnelles font référence à la capacité d'identifier, de comprendre et de réguler les émotions (Denham, 1997; Denham et al., 2007). Ces compétences sont essentielles au développement affectif et social de l'enfant. Les parents jouent un rôle primordial dans l'apprentissage socioémotionnel de leurs enfants. Par contre, le rôle des éducatrices dans la socialisation des émotions n'est pas à négliger, considérant leur présence accrue auprès des enfants. Étant donné qu'elles occupent une place de premier plan dans la vie des jeunes enfants, il semble pertinent de s'intéresser aux variables personnelles qui peuvent influencer leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité de leurs interactions avec les enfants de leur groupe afin d'optimiser leurs compétences professionnelles. Le stress et la satisfaction au travail semblent être d'importants facteurs à considérer.

En général, les résultats convergent avec les hypothèses émises (même si les résultats ont été moins concluants que prévu en ce qui concerne la variable du stress). Les résultats de la présente étude et ceux des études recensées révèlent des liens significatifs entre le niveau de stress des adultes et la qualité de leurs interactions avec les enfants. Le stress des éducatrices

semble affecter significativement et négativement le climat du groupe. De plus, le stress a négativement modulé le support émotionnel offert aux enfants. Les éducatrices seraient aussi plus détachées lorsqu'elles seraient stressées. À l'opposé, la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants semble être affectée positivement par la satisfaction au travail. Le climat de groupe est plus positif et l'éducatrice plus sensible, intéressée et impliquée lorsqu'elle est satisfaite au travail. Selon les résultats obtenus, l'éducatrice satisfaite serait aussi moins hostile et critique envers les enfants et leur offrirait davantage de support. Conformément à ce qui était attendu, une propension aux pratiques positives de socialisation des émotions est présente chez les éducatrices satisfaites au travail. Une éducatrice satisfaite de son travail serait plus encline à adopter des réactions positives face aux émotions négatives des enfants. Cet essai doctoral met en lumière le rôle du stress et de la satisfaction au travail dans la socialisation des émotions faite par les éducatrices. La poursuite des recherches auprès des éducatrices apportera à long terme une meilleure compréhension des différentes caractéristiques personnelles pouvant influencer leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité des interactions qu'elles ont avec les enfants. En outre, les éducatrices pourront être sensibilisées à cet effet et différentes ressources pourraient être mises à leur disposition pour diminuer et prévenir le stress ainsi qu'améliorer leur satisfaction au travail.

Références

- Abelson, A. G. (1986). A factor-analytic study of job satisfaction among special educators. *Educational and Psychological Measurement, 46*(1), 37-43. doi: 10.1177/0013164486461004
- Ahn, H. J. (2005) Child Care Teachers' Beliefs and Practices regarding Socialization of Emotion in Young Children. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 26*(3), 283-295. Doi : 10.1080/10901020500371155
- 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
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers : Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 541-552.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84. doi: 10.1023/A:1009543203089
- Atkinson, A. M. (1992). Stress levels of family day care providers, mothers employed outside the home, and mothers at home. *Journal of Marriage and the Family, 54*, 319-386.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development, 20*(2), 412-430. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x
- Baumgartner, J. J., Carson, R. L., Apavaloaie, L., & Tsouloupas, C. (2009). Uncovering common stressful factors and coping strategies among childcare providers. *Child & Youth Care Forum, 38*(5), 239-251. doi: 10.1007/s10566-009-9079-5

- Belsky, J. (2004). Les services à la petite enfance et leurs impacts sur les jeunes enfants. Consulté le 6 septembre : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BelskyFRxp3-Services.pdf>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.934
- Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. J., Gomby, D., Robin, K. B., ...Hustedt, J. T. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool*. New Brunswick, Canada: NIEER.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. D. R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development (5th ed.)* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.003
- Cadima, J., Leal, T., & Peixoto, C. (2012). Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados. [Observation of teacher-child interactions: Caregiver Interaction Scale.]. *Análise Psicológica*, 30(4), 373-386.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental Socialization of Emotion Expression: Gender Differences and Relations to Child Adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88. doi: 10.1037/1528-3542.5.1.80
- Cohen, S., & Williamson, G.M. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. S. S. Oskamp (Ed.), *The social psychology of health* (pp. 31-67). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-283. doi: 10.2307/1166139
- Colwell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 218-233. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.004>
- Conseil Canadien sur l'apprentissage. (2006). Pourquoi les services de garde de Haute qualité sont-ils essentiels? Consulté le 6 septembre 2013 : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ECLKC/lessons/LessoninLearninghighqualitychildcareFR.pdf>
- Coomber, B., & Barriball, K. L. (2007). Impact of job satisfaction components on intent to leave and turnover for hospital based nurses: a review of the research literature. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 297-314. Doi: 10.1016/j.ijnurstu.2006.02.004.
- Côté, L., Bertrand, M., & Gosselin, E. (2009). Le stress chez les enseignants: une analyse des stressseurs, des stratégies de coping et du processus de lâcher-prise. *Revue Psychologie du travail et des organisations* 15 (4), 354-379.
- Coyl, D. D., Roggman, L. A., & Newland, L. A. (2002). Stress, maternal depression, and negative mother-infant interactions in relation to infant attachment. *Infant Mental Health Journal*, 23(1-2), 145-163. doi: 10.1002/imhj.10009
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. In J.-P. Lamelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon & C. Dufresne (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent-Les bases du développement* (Vol. 1, pp. 139-183). Québec: Presse de l'Université du Québec

- Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4(2), 209-241. doi: 10.1017/S0954579400000110
- Cullen, M., & Brito, C. G. (2014). *Mindfulness-based emotional balance: navigating life's "full catastrophe" with greater ease and resilience*. Oakland, CA: New Harbinger Press.
- Deery-Schmitt, D. M., & Todd, C. M. (1995). A conceptual model for studying turnover among family child care providers. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(1), 121-143. doi: 10.1016/0885-2006(95)90029-2
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialisation, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 301-319. doi: 10.1080/016502597385351
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). *The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogniție Creier Comportament*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A. (2010). Emotion regulation: Now you see it, now you don't. *Emotion Review*, 2(3) 297-299. doi: 10.1177/1754073909357448
- Denham, S. A., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic Psychology Monographs*, 121(3), 313-337.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. In J. E. G. P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York, NY, US: Guilford Press.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2
- 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. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young Preschoolers' Understanding of Emotions. *Child Study Journal*, 20 (3), 171-192.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34 (3-4), 311-343. doi: 10.1300/J002v34n03_06
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936. doi: 10.1037/0012-1649.30.6.928
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. E., & de Weert, C. (2009). Cortisol levels of caregivers in child care centers as related to the quality of their care giving. *Early Childhood Quarterly*, 24, 55–63. doi:10.1016/j.ecresq.2008.10.004.
- Dunsmore, J. C., & Karn, M. A. (2004). The influence of peer relationships and maternal socialization on kindergartners' developing emotion knowledge. *Early Education and Development*, 15(1), 39-56. doi: 10.1207/s15566935eed1501_3
- Eheart, B. K., & Leavitt, R. L. (1986). Training day care home providers: Implications for policy and research. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 119-132.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9(4), 317-333. doi: 10.1207/s15327965pli0904_17
- 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, 507-525.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. et Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children's Negative Emotions Scales. Document inedit. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920. doi: 10.1111/1467-8624.00323
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competences. *Marriage and Family Review*, 34(3-4) 275-310.
- Ference, T., Stoner, J., & Warren, E. (1977). Managing the Career Plateau. *The Academy of Management Review*, 2(4), 602-612.
- Galinsky, E. (1988). Parents and teacher-caregivers: Sources of tension, sources of support. *Young Children*, 43, (March), 4-12.
- Gingras, L. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 portrait québécois et régional*. Québec: Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268. doi: 10.1037/0893-3200.10.3.243
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). Introduction. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.). *Handbook of socialization. Theory and research*. (pp. 1-9). New York: Guilford Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119. doi: 10.1111/1467-9507.00150

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development, 76*(5), 949-967. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B. K., Mashburn, A. J., Pianta, R. C., & Locasle-Crouch, J. (2008). *Classroom Assessment Scoring System, Pre-K: Technical appendix*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harris, A. R. (2017). *Promoting educators' social-emotional competence, stress management, and wellbeing through a school-based contemplative intervention: An evaluation of efficacy, implementation process, and mechanisms*. (78), ProQuest Information & Learning, US.
- Harris, A. R., & Hudecek, K. (2013). *The Community Approach to Learning Mindfully (CALM) for Educators Program Manual*. Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania: Unpublished Curriculum Manual, Prevention Research Center.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R., & Kehoe, C. (2010). Tuning in to kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children-findings from a community trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(12), 1342-1350. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02303.x
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*(2), 191-204. doi: 10.1111/1467-9507.00119
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centred beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child Youth Care Forum, 45*(3), 451-465. doi: 10.1007/s10566-015-9338-6.

Hyson, M. C. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*, 2e édition. New York, US: Teachers College Press.

Institut de la statistique du Québec. (2009) Taux d'activité des femmes, personne de référence ou conjointe, de 25 à 54 ans selon la présence d'enfants et l'âge du plus jeune enfant, Québec, Ontario et Canada, 1976-2008. Consulté le 13 novembre 2013:

Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35(2), 547-560. doi: 10.1037/0012-1649.35.2.547

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. doi: 10.1037/spq0000035

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693

Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, Mark T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.

King, E. K., Johnson, A. V., Cassidy, D. J., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2015). Preschool teachers' financial well-being and work time supports: Associations with children's emotional expressions and behaviors in classrooms. *Early Childhood Education Journal*. doi: 10.1007/s10643-015-0744-z.

- Kusma, B., Groneberg, D.A., Nienhaus, A., Mache, S. (2012). Determinants of Day Care Teachers' Job Satisfaction. *Central European Journal of Public Health*, 20 (3), 191-198.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S.(1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, US: Springer
- Lee, E-H. (2012). Review of the Psychometric Evidence of the Perceived Stress Scale. *Asian Nursing Research*, 6(4), 121-127.
- Lesage, F, Berjot, S, & Deschamps, F. (2012). Psychometric properties of the French versions of the perceived stress scale. *International journal of Occupational Medicine*. 25, 178–184.
-
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 157–167. doi: 10.1080/1350293X.2015.1120525.
- Lowenstein, L. F. (1975). *Violent and disruptive behavior in schools*. Hemel Hemstead, Angleterre: National Association of Schoolmasters
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress : [des conclusions scientifiques, une présentation facile]*. Montréal, Québec: Éditions au Carré.
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Jones Ault, M., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 431-452. doi: 10.1016/S0885-2006(01)00118-1
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. doi: 10.1016/S0885-2006(00)00069-7
- McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 306-324.

- Mill, D., & Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(2), 155-178. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00007-1
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2011). *Un portrait statistique des familles au Québec*. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_Portrait_stat_complet_11.pdf.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Development, 73*(6), 1775-1787. doi: 10.1111/1467-8624.00505
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care. (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development, 74*(6), 1639-1662. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00629.x
- Nelson, J. A., O'Brien, M., Blankson, A. N., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2009). Family stress and parental responses to children's negative emotions: Tests of the spillover, crossover, and compensatory hypotheses. *Journal of Family Psychology, 23*(5), 671-679. doi: 10.1037/a0015977
- Novick, R. (2002). Learning to read the heart: Nurturing Emotional Literacy. *National Association for the education of young children (NAEC), 27*(3), 84-89.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (version Pre-K)*. Baltimore: Brookes.
- Rehm, M. L., & Samuel, J. (2002). Harmony and tension in child care work: Implications for occupational FCS education. *Journal of Family and consumer Sciences Education, 20* (1), 1-15.

- Repetti, R. L., & Wood, J. (1997). Effects of daily stress at work on mothers' interactions with preschoolers. *Journal of Family Psychology, 11*(1), 90-108. doi: 10.1037/0893-3200.11.1.90
- Réseau francophone formation santé travail. (2012). Glossaire: Ambiguïté des rôles. Consulté le 4 octobre 2013 :
http://www.rffst.org/index.php/Glossaire:Ambigu%C3%A9_des_r%C3%B4les
- Roger, A., & Tremblay, M. (1999). Plateau objectif et subjectif de carrière, satisfaction et stress au travail. *Psychologie du Travail et des Organisations, 5* (1-2), 34-52.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. A. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York, NY, US: Guilford Press.
- Royer, N., Moreau, C., & Chiasson-Desjardins, S. (2017). Early Childhood Educators' Quality of Life in Workplace. *Journal of Education, 40* (3), 60-91.
- Schreyer, I., & Krause, M. (2016). Pedagogical staff in children's day care centres in Germany—Links between working conditions, job satisfaction, commitment and work-related stress. *Early Years An International Research Journal*.
doi: 10.1080/09575146.2015.1115390.
- Selye, H. (1965). The Stress Syndrome. *The American Journal of Nursing, 65*(3), 97-99.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 63*(2-3), v-220. doi: 10.2307/1166220
- Sorin, R. (2004). *Understanding Children's Feelings: Emotional Literacy in Early Childhood*. Canberra, Australie: Early Childhood Australia.

- Statistique Canada. (2015). Emploi à temps plein, 1976 à 2014. Consulté le 10 août 2016:
<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-626-x/11-626-x2015049-fra.htm>
- Stelter, R. L., & Halberstadt, A. G. (2011). The interplay between parental beliefs about children's emotions and parental stress impacts children's attachment security. *Infant and Child Development, 20*(3), 272-287. doi: 10.1002/icd.693
- Sumsion, J. (2007). Sustaining the Employment of Early Childhood Teachers in Long Day Care: A case for robust hope, critical imagination and critical action. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*(3), 311-327. doi: 10.1080/13598660701447247
- Tardif, G. (2012). L'attachement et les services de garde, que dit la recherche? Dans N. Bigras & L. Lemay (Eds.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfant: état des connaissances* (p. 149-226). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Taylor, Cé, Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness, 7*(1), 115-129. doi: 10.1007/s12671-015-0425-4
- Tessier, R., Dion, G., & Mercier, C. (1989). Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie : le rôle atténuateur du soutien social. *Santé Mentale Au Québec, 14*(2), 39-50.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of Children's Empathy-Related Responding From Their Effortful Control and Parents' Expressivity. *Developmental Psychology, 40*(6), 911-926. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.911.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development, 16*(2), 249-267. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x

- Van den Berg, T.I., Elders, L. A., & Burdorf, A. (2010). Influence of health and work on early retirement. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 52(6), 576-583. doi: 10.1097/JOM.0b013e3181de8133.
- Vitaro, F., & Cantin, S. (2012). Relations d'amitié et développement psychosocial des enfants et des adolescents. In J.-P. Lamelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon & C. Dufresne (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent-Les bases du développement* (Vol. 1, pp. 355-384). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Wagner, S., Forer, B., Cepeda, I. L., Goelman, H., Maggi, S., D'Angiulli, A., Wessek, J., ... Grunau, Ruth. (2013). Perceived Stress and Canadian Early Childcare Educators. *Child & Youth Care Forum*, 42(1), 53-70. doi: 10.1007/s10566-012-9187-5
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1998). Worthy work, unlivable wages: The National Child Care Staffing Study, 1988–1997. New York, NY: Center for the Child Care Workforce.
- Whitted, K. S. (2011) Understanding How Social and Emotional Skill Deficits Contribute to School Failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55 (1), 10-16, DOI: 10.1080/10459880903286755
- Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013) Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *NHSA Dialog A Research-to-Practice Journal of the Early Intervention Field*, 16 (2), 90-108.

ANNEXE A-CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Gatineau le 13 novembre 2017

Madame Christine Beaudoin
Étudiante
Département de psychoéducation et de psychologie
Université du Québec en Outaouais

cc: Sylvain Coutu
Professeur
Département de psychoéducation et de psychologie

Projet #: 1691-C-R

C'est avec plaisir que nous avons pris connaissance de votre demande de certificat. Comme il s'agit d'une recherche pour laquelle une approbation éthique a déjà été émise, nous avons été en mesure de traiter votre dossier en ne tenant compte que des éléments additionnels que vous nous avez mentionnés. Dans l'ensemble, je constate que votre projet rencontre les normes éthiques établies par l'UQO.

C'est donc avec plaisir que je joins le certificat d'approbation éthique qui est valide pour la durée du projet, à compter de sa date d'émission. La durée prévue du projet est :

Durée du projet: 1 an

J'aimerais vous rappeler que pour assurer la conformité de votre certificat éthique pendant toute la durée de votre projet, vous avez la responsabilité de produire un «Rapport de suivi continu» chaque année en vertu de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains, ci-après «la Politique». Dans l'éventualité où ce rapport de suivi continu ne serait pas déposé 60 jours après la date où celui-ci aurait dû être déposé, le CER pourrait retirer son approbation éthique. Pour plus d'information, je vous invite à consulter le site internet de l'éthique (<http://uqo.ca/ethique>). Vous devez aussi soumettre au CER toute modification au protocole de recherche pour validation avant la mise en œuvre de ces modifications.

Afin de vous conformer à la Politique, votre "Rapport de suivi continu" doit être transmis au CER le ou avant le:

13 novembre 2018

Un avis vous sera transmis par le secrétariat du CER 30 jours avant cette date

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous souhaite bon succès dans la réalisation de cette étude.

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



ANNEXE B DÉCLARATION ÉTHIQUE



COMITÉ D'ÉTHIQUE
DE LA RECHERCHE DE L'UQO

Déclaration éthique



1- TITRE

1.1 – Titre du projet de recherche ou de l'infrastructure financée Veuillez définir tout sigle ou acronyme.
Projet (remplir les sections 2, 3, 4, 6, 7 et 8) : Le niveau de stress et la satisfaction au travail des éducatrices en service de garde éducatif et leurs pratiques de socialisation des émotions
Infrastructure financée (remplir les sections 2, 5, 6 et 8) :

2- PERSONNE RESPONSABLE DU PROJET OU DE L'INFRASTRUCTURE DE RECHERCHE

2.1 – Identification	
<input checked="" type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur	Prénom: Christine Nom: Beaudoin
2.2 – Statut	
<input type="checkbox"/> Professeur <input type="checkbox"/> Autre Précisez:	<input checked="" type="checkbox"/> Étudiant Code permanent: BEAC18578909 <input type="checkbox"/> Stagiaire postdoctoral Code permanent:
2.3 – Coordonnées	
Adresse de correspondance: 2190 rue Pierre-Matte, Shawinigan, G9P 0G4	Département: Département de psychologie et de psychoéducation
Adresse électronique: beac45@uqo.ca	Programme (ex.: Maîtrise en ..): Doctorat en psychologie-profil psychologie clinique
Téléphone: Jour: 819-852-5914 Soir: 819-852-5914	Directeur/directrice de recherche: Sylvain Coutu N° de poste: 2289

3- CO-CHERCHEURS

Nom	Statut (P) Professeur (E) Étudiant (R) Personnel de recherche	Établissement

4- RENSEIGNEMENTS RELATIFS À UN PROJET DE RECHERCHE

(Veuillez remplir toutes les sections)

4.1 – Ce projet est-il financé? Veuillez définir tout sigle ou acronyme.	
<input type="checkbox"/> Oui. Par qui? : <input checked="" type="checkbox"/> Non	
4.2 – Unité budgétaire (si disponible)	
4.3 – Numéro d'octroi fourni par l'organisme subventionnaire	
4.4 – Ce projet est-il sous la responsabilité d'un autre établissement? Veuillez définir tout sigle ou acronyme.	
<input type="checkbox"/> Oui. Lequel? : <input checked="" type="checkbox"/> Non	
4.5 – Les projets soumis au CÉR doivent avoir fait l'objet d'une évaluation scientifique. Ce projet a fait l'objet d'une évaluation par :	
<input type="checkbox"/> un comité d'organisme subventionnaire	Lequel:
<input checked="" type="checkbox"/> un comité de recherche départemental	Lequel:
<input type="checkbox"/> le comité de la recherche et de la création de l'UQO	
<input type="checkbox"/> un pair	Lequel:
<input type="checkbox"/> un directeur de recherche	Lequel:
<input type="checkbox"/> autre	Lequel:
Si votre projet n'a pas fait l'objet d'une évaluation scientifique, veuillez en expliquer les raisons:	

5- RENSEIGNEMENTS RELATIFS AU FINANCEMENT D'INFRASTRUCTURE DE RECHERCHE NE NÉCESSITANT PAS UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.

5.1 – Nom de l'organisme subventionnaire Veuillez définir tout sigle ou acronyme.
5.2 – Numéro de l'unité budgétaire (si disponible)

6- DÉCLARATION DE CONFLIT D'INTÉRÊTS

- OUI**, je déclare qu'il existe un risque de conflit d'intérêts personnel ou institutionnel réel, potentiel ou apparent, et que j'ai complété le formulaire *Déclaration de conflit d'intérêts* qui se trouve à l'annexe B de la *Politique d'intégrité dans les activités de recherche et de création* et l'aie transmise aux personnes concernées.
- NON**, je déclare qu'il n'existe aucun risque de conflit d'intérêts personnel ou institutionnel réel, potentiel ou apparent tel que défini dans *Politique d'intégrité dans les activités de recherche et de création*.

7- PROJET DE RECHERCHE

(Cochez la case qui décrit le mieux votre situation)

SECTION A - ACTIVITÉS DE RECHERCHE NÉCESSITANT UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE
JE DÉCLARE QUE MON PROJET DE RECHERCHE EST:
<input checked="" type="checkbox"/> Une recherche menée avec des êtres humains par le biais d'une intervention, d'une interaction, d'une observation en milieu naturel ou la collecte de données confidentielles et personnelles sur des individus qui ne sont pas disponibles publiquement;
<input type="checkbox"/> Une utilisation secondaire de données (c'est-à-dire pour des fins autres que celles pour lesquelles elles ont été recueillies) qui contiennent de l'information qui peut permettre d'identifier un être humain ou un groupe et qui ne sont pas accessibles ni disponibles publiquement;
<input type="checkbox"/> Une recherche qui se situe à l'intérieur d'un programme ou d'un projet déjà approuvé par le Comité d'éthique de la recherche, mais pour lequel le chercheur (professeur ou étudiant) effectue un recrutement non prévu au projet initial;
<input type="checkbox"/> Une recherche qui comporte l'utilisation de renseignements nominatifs issus d'un projet préalablement approuvé ou d'une banque de données, mais dont l'information sera utilisée à des fins non prévues initialement, ou qui débordent des paramètres du consentement donné à l'origine;
<input type="checkbox"/> Autre - vous devez fournir le détail de vos activités de recherche:

SECTION B – ACTIVITÉS DE RECHERCHE NE NÉCESSITANT PAS UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

JE DÉCLARE QUE MON PROJET DE RECHERCHE EST:

- Une recherche qui a trait à une personnalité publique ou à un artiste vivant et qui repose sur des documents accessibles au public, sans que la personne concernée ne soit approchée directement;
- Un projet de recherche fondé exclusivement sur l'utilisation secondaire de renseignements anonymes ou de matériel biologique humain anonyme, à condition que les procédures de couplage, d'enregistrement ou de diffusion ne créent pas de renseignements identificatoires (EPTC2, article 2.4);
- Des activités artistiques qui intègrent essentiellement une pratique créative et qui ne font pas appel à une pratique créative en vue de recueillir auprès de participants des réponses qui seront ensuite analysées dans le cadre des questions liées au projet de recherche (EPTC2, article 2.6);
- Un sondage et/ou une étude de marché, réalisés sans recueillir des renseignements personnels et/ou confidentiels;
- Une étude d'assurance-qualité pour une entreprise ou une organisation, une étude comparative de performance ou étude de coûts d'utilisation;
- Une évaluation de rendement ou administration de tests effectués dans le contexte d'un cours ou d'un processus pédagogique régulier qui ne comporte aucun élément de recherche;
- Une analyse de politiques publiques, enquête journalistique, critique littéraire;
- Une étude strictement limitée à l'évaluation du rendement d'un organisme ou de son personnel;
- Autre – vous devez fournir le détail de vos activités de recherche:

Si vous avez coché l'une des cases apparaissant à la **Section A**, vous devez remplir une *Demande de certificat d'éthique pour une recherche avec des êtres humains ou avec des données secondaires*, selon le cas. Les formulaires sont disponibles à l'adresse www.uqo.ca/ethique

Si vous avez coché l'une des cases apparaissant à la **Section B**, vous n'avez pas à remplir une demande de certificat d'éthique. Si au cours de votre projet vous deviez modifier votre recherche par l'ajout de participants humains ou faire une utilisation secondaire de données qui permet d'identifier des sujets, vous devrez remplir une demande de certificat éthique et l'acheminer au secrétariat du comité d'éthique de la recherche avant de commencer et/ou de poursuivre vos activités.

8- SIGNATURES

Je déclare que toutes les informations fournies dans la présente Déclaration éthique sont exactes et complètes. Je m'engage à respecter les principes de protection des renseignements personnels, à informer les membres de mon équipe de recherche des règles de respect de ces principes et à leur faire signer un engagement à la confidentialité, le cas échéant.

SIGNÉ à (lieu) _____, le (date) _____

Signature de la personne responsable de l'activité de recherche

Authentification électronique si transmission par MOODLE

Pour les projets des étudiants/étudiantes et des stagiaires postdoctoraux, la signature de la personne qui supervise l'activité de recherche est également requise.

SIGNÉ à (lieu) Gatineau, le (date) 30 octobre 2017

Signature du directeur ou de la directrice de recherche

Authentification électronique si transmission par MOODLE

SECTION RÉSERVÉE AU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Numéro de dossier :

1691-C-R

Date :

30/10/2017

Signature :

SECTION RÉSERVÉE À L'ADMINISTRATION POUR L'OUVERTURE DU COMPTE

Unité budgétaire confirmée :

Date :

Signature :

ANNEXE C-QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

#Id: _____

PROFIL DU PARTICIPANT

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

1. Vous êtes de sexe : Féminin Masculin

2. Quel est votre âge ? _____ ans

3. Parmi les choix suivants, lequel correspond à votre situation ?

- Célibataire sans enfant Célibataire avec enfant
 En couple sans enfant En couple avec enfant

4. (Passez à la question 5 si vous n'avez pas d'enfants). Combien d'enfants avez-vous et quel âge ont-ils?

Nombre d'enfants : _____ Âge : _____

Quel type de famille correspond à votre situation familiale en ce moment ?

- Famille biparentale intacte (parents biologiques ou adoptifs)
 Famille monoparentale
 Famille biparentale recomposée

5. Combien d'années de scolarité avez-vous? _____ années

Indiquez (s'il y a lieu) le dernier diplôme obtenu. Précisez la discipline (si applicable).

- Diplôme d'études secondaires.
 Diplôme d'études collégiales. Discipline : _____
 Diplômes d'études universitaires Discipline : _____
 Autre. Discipline : _____

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

- Oui Non

Si oui, indiquez la formation que vous détenez :

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

7. Dans quelle catégorie se situe votre revenu familial?

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

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

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

MERCI ENCORE !

ANNEXE D- MESURE DE STRESS PERÇU - PERCEIVED STRESS SCALE (PSS-14)

PSS

A l'aide de l'échelle ci-dessous, veuillez indiquer la fréquence à laquelle pendant les deux semaines précédentes vous avez ressenti chacun des sentiments suivants (cochez la case qui vous convient le mieux).

Au cours des deux dernières semaines, combien de fois...	Jamais	Presque Jamais	Parfois	Assez souvent	Souvent
1... avez-vous été dérangé(e) par un événement inattendu ?					
2... vous a-t-il semblé difficile de contrôler les choses importantes de votre vie ?					
3... vous êtes-vous senti(e) nerveux (nerveuse) et stressé(e) ?					
4... avez-vous affronté avec succès les petits problèmes et ennuis quotidiens*					
5... avez-vous senti que vous faisiez face efficacement aux changements importants qui surviennent dans votre vie ?*					
6... vous êtes-vous senti(e) confiant(e) dans vos capacités à prendre en main vos problèmes personnels ?*					
7... avez-vous senti que les choses allaient comme vous le vouliez ?*					
8... avez-vous pensé que vous ne pouviez pas assumer toutes les choses que vous deviez faire ?					
9... avez-vous été capable de maîtriser votre énervement ?*					
10... avez-vous senti que vous dominiez la situation ?*					
11... vous êtes-vous senti(e) irrité(e) parce que les événements échappaient à votre contrôle ?					
12... vous êtes-vous surpris(e) à penser à des choses que vous deviez mener à bien ?					
13... avez-vous été capable de contrôler la façon dont vous passiez votre temps ?*					
14... avez-vous trouvé que les difficultés s'accumulaient à un tel point que vous ne pouviez les contrôler ?					

ANNEXE E- ÉCHELLE DE SATISFACTION AU TRAVAIL - SPECIAL EDUCATOR
JOB SATISFACTION QUESTIONNAIRE

Satisfaction au travail – version éducatrice

Les questions suivantes concernent votre niveau de satisfaction face à certaines situations ou conditions reliées à votre travail d'éducatrice.

Répondez à toutes les questions en encerclant la réponse qui correspond le mieux à votre situation en utilisant l'échelle variant de 0 « Complètement en désaccord » à 9 « Complètement en accord ».

Complètement en désaccord

Complètement en accord

1. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des enfants qui se tiennent à l'écart des autres enfants.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des enfants qui brisent les objets ou manifestent des comportements destructeurs.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des enfants qui manifestent des comportements agressifs envers les autres enfants.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des enfants qui bougent ou remuent continuellement.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Complètement en désaccord

Complètement en accord

5. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des enfants qui manifestent des comportements de crainte ou d'anxiété.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

6. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des enfants qui sont dépendants des adultes.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

7. Je me sens compétente pour intervenir efficacement auprès des enfants qui font des crises de colère.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

8. Je me sens compétente pour intervenir efficacement et gérer les situations de crise dans mon groupe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

9. Je suis fière d'être une éducatrice et d'occuper mon poste actuel.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

10. J'ai le sentiment de faire quelque chose d'utile dans mon travail (ou dans mon poste actuel).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Complètement en désaccord

Complètement en accord

11. Je suis impatiente de retourner au travail après mes vacances.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

12. Je suis satisfaite de ma position actuelle.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

13. Je suis satisfaite de travailler avec de jeunes enfants.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

14. Je passe généralement de bonnes journées en tant qu'éducatrice.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

15. Je ressens beaucoup d'enthousiasme en tant qu'éducatrice.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

16. J'ai une attitude positive envers mon travail.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

17. Je suis satisfaite de mon salaire d'éducatrice.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Complètement en désaccord

Complètement en accord

18. Il y a beaucoup trop de pression dans mon travail.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

19. Je me sens souvent épuisée et fatiguée dans mon travail.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

20. Je suis satisfaite du ratio éducatrice – enfants dans mon groupe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

21. Je suis satisfaite du nombre de pauses dans mon horaire quotidien.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

22. Je suis capable d'assumer davantage de responsabilités que celles que ce que j'ai présentement.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

23. J'aimerais avoir l'occasion de suivre plus de formations ou de cours afin de me perfectionner davantage.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

24. Je suis satisfaite de mes possibilités d'avancement ou de promotion.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Complètement en désaccord

Complètement en accord

25. Je suis satisfaite du niveau d'autonomie et de décision qui m'est accordé dans la gestion de mon groupe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

26. Je suis satisfaite du niveau d'autonomie et de décision qui m'est accordé quant à la discipline à exercer dans mon groupe.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

27. Je suis satisfaite du niveau de contrôle et d'autorité dont je dispose dans mes fonctions.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

28. Je suis satisfaite de la coopération entre mes collègues de travail.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

29. Mon groupe et ma routine (programme d'activités) sont bien perçus par tout le personnel de mon service de garde.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

30. Dans mon service de garde, les éducatrices se réunissent et parlent ouvertement des problèmes liés à notre rôle et fonctions.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

ANNEXE F - QUESTIONNAIRE CCNES

Questionnaire

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

Comment répondre au questionnaire

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

Voici un exemple de réponse :

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

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

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

SVP Veuillez indiquer 5 réponses par situation décrite

Questionnaire: Attitudes des éducatrices

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Merci de votre précieuse collaboration !!

ANNEXE G - GRILLE D'OBSERVATION DU CLASS

Dimensions du CLASS Version Pre-K Exercice synthèse

Deuxième séquence d'observation

Climat +		<i>Prise de notes</i>
Rol		
Aff +		
Com +		
Resp		
Climat -		<i>Prise de notes</i>
Aff -		
Cil pun		
Irr		
Sav -		
Sens educ		<i>Prise de notes</i>
Cons/vigil		
Récep		
Rép / prob		
Conf Enf		
Point de vue Enf		<i>Prise de notes</i>
Soup / att sur Enf		
Aut / leader		
Expres Enf		
Restric mv		
Gestion des cpts		<i>Prise de notes</i>
Att cpt claires		
Proac		
Redir cpt		
Cpt Enf		
Productivité		<i>Prise de notes</i>
Max tps appren		
Routines		
Transitions		
Préparation		
Mod appren		<i>Prise de notes</i>
Accomp eff		
Diver modal / mat		
Intér Enf		
Clarté obj appren		
Dvpt concept		<i>Prise de notes</i>
Analyse / raison		
Création		
Intégration		
Vie réelle		
Rétroaction		<i>Prise de notes</i>
Étayage		
Rétroac boucle		
Stim proces pensée		
Fournir info		
Encour / affirm		
Mod langagier		<i>Prise de notes</i>
Convers freq		
Quest ouv		
Rep / ext		
Self / parallel task		
Niv lang elab		

ANNEXE H - La grille d'évaluation des interactions

Le climat émotif et l'apprentissage

Pas du Quelque Assez Beaucoup

Indiquez dans quelle mesure l'éducatrice :

tout 1 peu 2 3 4

¹Parle chaleureusement aux enfants.

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

²Semble critiquer les enfants.

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

³Écoute attentivement les enfants lorsqu'ils lui parlent.

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

⁴Accorde beaucoup d'importance à l'obéissance.

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

⁵Semble distante et détachée des enfants.

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

⁶Semble apprécier les enfants.

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

⁷Quand les enfants sont turbulents, explique la logique du règlement qu'ils brisent.

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

⁸Encourage les enfants à explorer de nouvelles choses.

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

⁹Est impatiente avec les enfants et leur parle avec agressivité.

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

¹⁰Manifeste de l'enthousiasme pour les activités des enfants

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

et leurs efforts.

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

--	--	--	--

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

--	--	--	--

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

--	--	--	--

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

--	--	--	--

¹⁵ Punit les enfants sans leur fournir d'explication.

--	--	--	--

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

--	--	--	--

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

--	--	--	--

¹⁸ Semble intéressée aux activités des enfants.

--	--	--	--

— — — —

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

²⁰Surveille étroitement les enfants.

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

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

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

Arnett, 1989

