

**Université du Québec en Outaouais**

**Le lien entre l'empathie des éducatrices en milieu préscolaire, leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité de leurs interactions avec les enfants.**

Essai doctoral  
Présenté au  
Département de psychoéducation et de psychologie

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

Par  
© Geneviève BOUCHARD-ROY

**Mars 2017**

## **Composition du jury**

**Le lien entre l'empathie des éducatrices en milieu préscolaire, leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité de leurs interactions avec les enfants.**

Par  
Geneviève Bouchard-Roy

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.

Annie Bérubé, Ph.D., examinateur interne et président du jury, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Claude Normand, Ph. D., examinateur interne, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Marc Provost, Ph.D., examinateur externe, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

## Remerciements

Je tiens à remercier plusieurs personnes sans qui il n'aurait pas été possible de surmonter ce grand défi qu'a constitué la réalisation de ce projet qui vient marquer la fin de ce tumultueux et enrichissant parcours académique.

Tout d'abord, je remercie sincèrement mon directeur de thèse, Sylvain Coutu pour son soutien, ses encouragements ainsi que ses précieux commentaires et conseils constructifs. Je souhaite le remercier d'avoir été si généreux de son temps et de m'avoir permis de prendre part à plusieurs de ses projets. De plus, je le remercie d'avoir été respectueux et à l'écoute de mes aspirations professionnelles et académiques et personnelles. Il a été un précieux guide pour moi lors de ces 5 dernières années.

Merci également aux membres de mon comité d'évaluation, Annie Bérubé, Claude Normand et Marc Provost d'avoir pris de votre temps pour me partager vos connaissances. Vos rétroactions ont été d'une grande aide.

Je remercie également les professeurs et superviseurs de stage et d'internats que j'ai croisés sur mon chemin tout au long de mon parcours universitaire. Merci à tous ceux qui m'ont transmis leur passion pour la psychologie clinique et qui m'ont témoigné de la confiance qu'ils avaient en moi et en ma capacité d'entreprendre et de mener à terme ces études doctorales.

Merci aux éducatrices et aux directrices de services de garde qui ont gentiment accepté de participer à ce projet de recherche. De plus, je tiens à souligner le travail de mes collègues qui ont aussi participé à cette collecte de données et sans qui le travail aurait été beaucoup plus long et moins agréable à réaliser.

Sur une note plus personnelle, Jean-François, mon amoureux, mon meilleur ami et complice, je te dois mille remerciements pour ta patience, tes encouragements, ton soutien

émotionnel et pratique ainsi que ta joie de vivre contagieuse. Tu as été pour moi une source de soutien, de stabilité et de motivation immense et déterminante depuis toutes ces années. Tu m'as aidé à conserver un équilibre de vie et parsemé mon quotidien d'expériences de vie inoubliables. Ma chère belle-famille a aussi été un soutien inébranlable et constant pour moi et je tiens donc aussi sincèrement à les remercier.

Mes précieux amis, je vous dis merci pour vos encouragements et vos conseils dans les moments plus difficiles. Merci de m'avoir offert divertissements et relâche lorsque j'en avais besoin. Merci d'avoir été si compréhensifs pendant mes périodes d'absence et de m'avoir gardé une place de choix dans vos vies même si je vous ai répété si souvent: «j'ai pas le temps, je dois travailler sur ma thèse, mes internats, étudier, etc.»...

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude envers ma famille pour les encouragements et le soutien qu'ils m'ont offerts tout au long de mes études. Merci de ne m'avoir jamais mis de pression pour performer et de m'avoir transmis des valeurs qui me motivent tous les jours à poursuivre mes études en psychologie. Merci à mon père qui me rappelle sans cesse l'importance de faire ce que l'on aime dans la vie et l'importance de l'équilibre de vie. Merci de m'avoir rappelé à maintes reprises d'aller «profiter du beau soleil et de respirer un brin d'air frais», de m'avoir montré à apprécier les petits bonheurs simples qu'on retrouve au quotidien et transmis des valeurs d'ouverture d'esprit et de curiosité envers le monde qui m'entoure. Merci maman de m'avoir sensibilisé à l'acceptation des différences, au non-jugement et à l'importance de l'équité sociale et merci d'avoir posé un regard de fierté inconditionnel envers mes accomplissements. Mes chères grandes sœurs, vous êtes pour moi des modèles de persévérance et une grande source d'inspiration!

Merci à tous!

## TABLE DES MATIERES

COMPOSITION DU JURY.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
FIGURE.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
CHAPITRE I	
INTRODUCTION.....	11
CHAPITRE II	
CONTEXTE THÉORIQUE	
2.1 L'empathie .....	18
2.1.1 La définition de l'empathie .....	18
2.1.2 Le rôle de l'empathie dans les interactions humaines .....	22
2.1.3 Le rôle de l'empathie dans le contexte de l'éducation parentale.....	22
2.1.4 Le rôle de l'empathie dans le domaine de l'éducation scolaire.....	23
2.2 La socialisation des émotions.....	26
2.2.1 Les compétences émotionnelles .....	26
2.2.2 Le développement des compétences émotionnelles. ....	28
2.2.3 Les mécanismes de socialisation des émotions .....	29
2.2.4 Les pratiques favorables à la socialisation des émotions .....	31
2.2.5 Les caractéristiques des éducatrices en lien avec les pratiques de socialisation des émotions .....	33
CHAPITRE III	
LA PRÉSENTE ÉTUDE	
3.1 Les objectifs de recherche.....	37
3.2 Les hypothèses .....	37
3.4 La méthodologie.....	399
3.4.1 Les participants .....	39
3.4.2 Les instruments de mesure .....	40
3.4.2.1 La mesure d'empathie.....	40
3.4.2.2 La mesure des pratiques de socialisation des émotions des éducatrices .....	41

3.4.2.3 La mesure de qualité des interactions éducatrice-enfant .....	42
3.4.3 La procédure.....	44
3.4.4 Les considérations éthiques.....	45
CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS	
4.1 Les analyses préliminaires .....	46
4.2 Les analyses descriptives et de fidélité .....	46
4.2.1 La mesure d'empathie .....	46
4.2.2 La mesure des pratiques de socialisation des émotions.....	47
4.2.3 La mesure de la qualité des interactions.....	48
4.3 Les analyses principales .....	49
4.3.1 La relation entre la propension à l'empathie des éducatrices et les caractéristiques socioprofessionnelles.....	49
4.3.2 Le lien entre l'empathie des éducatrices et les pratiques de socialisation des émotions (CCNES).....	51
4.3.3 Le lien entre l'empathie des éducatrices et la qualité des interactions éducatrices-enfants (domaine du soutien émotionnel) (CLASS) .....	52
CHAPITRE V	
DISCUSSION	
5.1 Retour sur les hypothèses de recherche et les résultats .....	55
5.1.1 L'importance de la dimension émotionnelle de l'empathie .....	55
5.1.2 La propension à l'empathie comme inhibitrice d'interactions et d'interventions négatives?.....	59
5.1.3 Se sentir plus outillée et compétente pour être plus empathique?.....	64
5.2 Forces et limites méthodologiques et recommandations.....	66
5.3 Principales retombées et pistes de réflexion pour les recherches futures .....	69
CHAPITRE VI	
CONCLUSION .....	73
RÉFÉRENCES .....	76
ANNEXE A	
QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	89
ANNEXE B	

QUESTIONNAIRE DE PROPENSION À L'EMPATHIE.....	92
ANNEXE C	
QUESTIONNAIRE CCNES.....	95
ANNEXE D	
GRILLE D'OBSERVATION DU CLASS.....	100

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon</i> .....	40
Tableau 2. <i>Moyennes, écarts-types et alphas au questionnaire d'empathie (IRI)</i> .....	47
Tableau 3. <i>Moyennes, écarts-types et cohérence interne des échelles de socialisation des émotions (CCNES)</i> .....	48
Tableau 4. <i>Moyennes et écarts-types des résultats aux observations de la qualité des interactions (CLASS)</i> .....	49
Tableau 5. <i>Intercorrélations entre la mesure d'empathie et caractéristiques socioprofessionnelles des éducatrices</i> .....	50
Tableau 6. <i>Moyennes et (écarts-types) des scores d'empathie selon le type de formation suivi et comparaison de moyennes (test-t)</i> .....	51
Tableau 7. <i>Intercorrélations entre la mesure d'empathie et les pratiques de socialisation des émotions</i> .....	52
Tableau 8. <i>Intercorrélations entre la mesure d'empathie et la qualité des interactions éducatrice-enfants</i> .....	53



FIGURE

Figure 1. *Schéma de l'empathie et de la sympathie*.....19

## Résumé

Les éducatrices travaillant en service de garde sont des « agentes de socialisation » qui participent activement à l'éducation émotionnelle des jeunes enfants (Denham, Bassett et Zinsser, 2012). Certains facteurs individuels des éducatrices sont susceptibles d'influencer la qualité de leurs pratiques de socialisation des émotions (PSÉ), qui elles, semblent nécessiter une certaine capacité d'empathie. **Objectifs:** Cette étude vise donc principalement à examiner les relations entre la propension à l'empathie des éducatrices et leurs PSÉ. En outre, le but est d'examiner les relations entre certaines de leurs caractéristiques socioprofessionnelles (nombre d'années d'expérience, type de formation et le nombre d'heures travaillées par semaine) et leur propension à l'empathie. **Méthode :** Les données ont été récoltées dans des Centres de la petite enfance du Québec (n=54 éducatrices). L'index de réactivité interpersonnelle (IRI; Davis, 1993), le Coping With Children's Negative Emotions Scale (CCNES; Fabes, Eisenberg et Bernzweig, 1990) ainsi que le Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro et Hamre, 2008) ont été utilisés comme outils de mesure lors de la collecte des données. **Analyses et résultats:** Les analyses corrélationnelles ont démontré des liens significatifs entre certaines échelles de la mesure d'empathie et les mesures de PSÉ des éducatrices, le climat émotionnel du groupe ainsi que le type de formation des éducatrices et le nombre d'heures travaillées par semaine. **Conclusion :** La dimension émotionnelle de l'empathie semble être davantage associée aux PSÉ des éducatrices. Une certaine nuance doit être faite entre la propension à l'empathie et la capacité d'une personne à manifester ses habiletés empathiques à d'autres. Il semble primordial que des stratégies de promotion du développement socioémotionnel concrètes soient enseignées aux éducatrices afin qu'elles puissent mettre en action leur propension à l'empathie.

**Mots clés:** empathie, socialisation des émotions, pratiques éducatives, éducatrices au préscolaire, petite enfance, préscolaire, climat éducatif, qualité des interactions, soutien émotionnel.

## INTRODUCTION

Les compétences socioémotionnelles des enfants acquises au cours de la période préscolaire jouent un rôle important dans leur adaptation sociale et leur réussite scolaire ultérieures (Boyd et al., 2005; Denham, 2010; Eisenberg, 2010; Garner, 2010; Kennedy et Denham, 2010). En effet, tel qu'indiqué par Boyd et al. (2005), les habiletés socioémotionnelles associées à l'expression, à la compréhension et au contrôle de ses propres émotions ainsi que celles des autres sont importantes pour la réussite sociale et académique des enfants, tout comme leurs capacités cognitives. Les parents représentent des agents de socialisation qui sont susceptibles d'influencer l'acquisition de ces compétences (Denham et Kochanoff, 2002). D'ailleurs, plusieurs études ont documenté les caractéristiques des parents ainsi que les facteurs qui influencent leurs pratiques de socialisation au cours des dernières années (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach et Blair, 1997; Denham et al., 2000; Eisenberg, Cumberland et Spinrad, 1998; Havighurst, 2010).

Cependant, les parents ne sont pas les seuls agents de socialisation. De nos jours, la majorité des enfants fréquente un service de garde avant l'entrée à l'école. En effet, en 2008, près de 70% des ménages québécois, dont les enfants sont âgés de moins de 3 ans, ont un revenu qui provient du travail des deux parents (Gingras, 2011). En l'occurrence, près de 70% des enfants âgés de 3 ans et moins se font garder à l'extérieur de leur foyer (Statistique Canada, 2015). Ainsi donc, les enfants d'aujourd'hui reçoivent une partie de leur éducation, dès leurs premières années de vie, par des adultes autres que leurs parents. Par le fait même, les éducatrices en service de garde représentent des agents de socialisation des émotions susceptibles de contribuer au développement socioémotionnel des tout-petits de par la qualité des interactions qu'elles établissent avec eux (Denham et al., 2012). Cette nouvelle réalité a suscité l'intérêt de plusieurs

chercheurs et favorisé la réalisation de plusieurs travaux ayant pour objectif d'évaluer le rôle des éducatrices dans le développement social et émotionnel des jeunes enfants.

Au cours des dernières années, de nombreux programmes ont été élaborés et implantés dans les milieux éducatifs préscolaires dans le but d'enseigner aux éducatrices des stratégies visant la promotion du développement socioémotionnel des jeunes enfants (Brackett, Rivers, Reyes, Salovey et Peter, 2012; Stefan et Miclea, 2010). À titre d'exemple, le programme I CAN Problem-Solve (ICPS) conçu pour les éducatrices qui travaillent auprès d'enfants de 4 à 5 ans et dont l'efficacité a été démontrée (Shure et Spivak, 1982), vise le développement d'habiletés interpersonnelles par la résolution de problèmes et par le développement de comportements prosociaux, qui eux, sont sous-tendus par les compétences émotionnelles (Ştefan et Miclea, 2010). Le programme préscolaire "Promoting Alternative Thinking Strategies" (PATHS) est aussi conçu pour enseigner aux éducatrices des manières d'améliorer les compétences socioémotionnelles des enfants et ainsi réduire les problèmes de comportement ultérieurs (Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007). Le programme, composé de 44 leçons entourant divers thèmes d'habiletés sociales et de gestion des émotions, est offert par les éducatrices ayant reçu une formation pour ce faire. Une étude d'efficacité de ce programme indique que les enfants y ayant eu accès montrent moins de difficultés comportementales, une meilleure connaissance des émotions, de meilleures habiletés attentionnelles et plus de comportements prosociaux (Domitrovich et al., 2007; Hughes et Cline, 2015). Au Québec, le programme BRINDAMI est largement utilisé dans le réseau préscolaire (Centre de psychoéducation du Québec - CPEQ, 1997). Il s'adresse aux enfants de 2 à 5 ans et vise le développement d'habiletés sociales, de communication, d'autocontrôle et de résolution de problèmes. La nouvelle mouture du programme comprend 16 ateliers animés par les éducatrices à l'aide d'une marionnette pour

faciliter les apprentissages socioémotionnels (CPEQ, 2011). Ces trois programmes préscolaires ne sont que quelques exemples des nombreux programmes qui visent à soutenir les interventions des éducatrices qui souhaitent stimuler le développement émotionnel des jeunes enfants avant leur entrée à l'école.

Les connaissances issues des travaux de recherche concernant les pratiques et les interventions démontrées efficaces pour aider les enfants à développer leurs compétences socioémotionnelles sont sans contredit d'une grande utilité. En effet, il est possible que la formation professionnelle et académique des intervenantes en service de garde joue un rôle dans l'efficacité de leurs pratiques et dans la qualité éducative de leur service de garde. Par contre, il semblerait que la formation reçue par une éducatrice ne soit pas garante de l'efficacité de ses interventions. En effet, une méta-analyse réalisée par Early et ses collègues (2007) indique que la qualité du milieu éducatif ne peut être prédite en tenant compte uniquement du niveau de formation des éducatrices. Même si cela peut sembler étonnant, nous pouvons comprendre que le fait de détenir un diplôme universitaire n'est pas une condition suffisante pour préparer adéquatement les éducatrices à bien relever les défis de l'éducation préscolaire. Les auteurs de cette étude tirent comme conclusion que la formation avancée (baccalauréat universitaire) doit s'accompagner de mesures de soutien et d'activités de formation continue pour assurer la qualité des milieux de garde. Ce type d'activités de soutien et de formation professionnelle serait nécessaire pour aider les éducatrices à appliquer leurs connaissances théoriques et mettre en place des conditions favorables à l'établissement de rapports positifs avec les enfants de leur groupe (Early et al., 2007). D'autres chercheurs expliquent aussi que plusieurs facteurs peuvent influencer les interventions des éducatrices préscolaires, dont le type de programme de formation choisi et la qualité de ce dernier, mais aussi l'accès aux ressources dans les milieux de travail une

fois que leur formation est terminée, en plus des caractéristiques inhérentes à l'éducatrice au plan personnel (Horm, Hyson et Winton, 2013).

Somme toute, bien qu'il semble important de considérer le niveau de formation des éducatrices ainsi que la qualité des programmes éducatifs mis en place dans les milieux de garde (Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002), il apparaît nécessaire que d'autres facteurs soient considérés afin d'optimiser la qualité des interventions en lien avec la socialisation des émotions. Parmi ces facteurs, il a été démontré que certaines caractéristiques personnelles des éducatrices qui appliquent les programmes sont susceptibles d'influencer l'efficacité des interventions de socialisation des émotions (Denham et al., 2012). De plus, il semble logique que certaines de ces caractéristiques puissent avoir un impact sur la capacité des éducatrices à avoir des interactions positives avec les enfants et par conséquent leur capacité d'instaurer un climat de qualité au sein de leur groupe.

D'un point de vue professionnel, au-delà des caractéristiques liées à la formation, il est de plus en plus admis que certaines habiletés personnelles, telles que la disposition à être empathique, devraient être considérées lors des processus d'embauche pour certaines professions (Hojat, Erdmann et Gonnella, 2013). D'ailleurs, le lien entre l'empathie des travailleurs et leurs performances professionnelles a été étudié dans plusieurs professions, notamment en médecine (Hojat et al., 2013), en soins infirmiers (Williams et Stickley 2010), en psychologie (Greenberg, Watson, Elliot et Bohart, 2001), en gestion organisationnelle (Scott, Colquitt, Paddock et Judge, 2010), et en travail social (Forrester, Kershaw, Moss et Hughes, 2008). Ce phénomène s'illustre facilement lorsqu'on établit un parallèle entre les programmes préscolaires qui visent le développement des compétences socioémotionnelles et les psychothérapies. En effet, les données probantes sur l'efficacité d'une approche thérapeutique ne sont pas gage de la réussite de la

psychothérapie. D'autres facteurs entrent en ligne de compte : les caractéristiques du client, l'efficacité des techniques utilisées, la qualité du lien thérapeutique, ainsi que les caractéristiques du thérapeute (Blow, Sprenkle et Davis, 2007). En effet, les caractéristiques du thérapeute (telle que la propension à l'empathie) contribuent dans une plus grande proportion à la réussite de la psychothérapie que l'efficacité démontrée des stratégies utilisées (Blow et al., 2007). Suivant cette même logique, on peut penser que l'empathie des éducatrices joue un rôle important dans la qualité des interactions qu'elles établissent avec les tout-petits ainsi que sur l'efficacité de leurs interventions visant la socialisation des émotions. Cette analogie entre la psychothérapie et l'éducation a d'ailleurs été soulevée par Feshbach et Feshbach (2009). Ces chercheurs avancent qu'une attitude empathique communiquée par l'enseignant face à son élève pourrait avoir pour effet que l'élève se sente compris et accepté; grâce à ce climat d'acceptation et d'ouverture, l'enfant pourrait développer des attitudes plus positives envers ses apprentissages. En outre, Feshbach et Feshbach (2009) expliquent que, dans le contexte de l'éducation, c'est la capacité de l'enseignant à communiquer son empathie à son élève qui ressort comme étant le facteur le plus déterminant de sa compétence professionnelle.

Malgré ce qui précède, on constate que dans le domaine de l'éducation préscolaire, la disposition à l'empathie des éducatrices a été peu étudiée (Ceylan, Biçakçi, Aral et Gursoy, 2011; Tettegah et Anderson, 2007). Il en va de même pour les caractéristiques personnelles et socioprofessionnelles des enseignantes préscolaires qui sont potentiellement associées à des pratiques qui favorisent le développement socioémotionnel (Ahn, 2005a; Ersay, 2007; Swartz et McElwain, 2012; Vesely, Brown et Mahatmya, 2013). Plus précisément, à notre connaissance, aucune étude n'a étudié les liens entre l'empathie des éducatrices, la qualité de leurs pratiques de socialisation et leur capacité à instaurer un climat émotionnel positif avec les enfants de leur

groupe. Pourtant, l'utilisation de réactions empathiques et la validation des émotions exprimées par les enfants constituent des stratégies reconnues comme étant susceptibles de favoriser le développement des compétences émotionnelles chez ces derniers (Ahn et Stiffer, 2006; Havighurst, 2010). Le fait d'encourager l'enfant à identifier ses propres émotions (ainsi que celles des autres) fait aussi partie des pratiques positives de socialisation des émotions (Ahn, 2005b). Il en va de même lorsque les éducateurs expriment de l'empathie et reconnaissent ouvertement la validité des émotions négatives vécues par les enfants (Ahn, 2005b). Par exemple, reconforter, soutenir et encourager la verbalisation des émotions sont des manières de réagir face à l'expression d'émotions dites désagréables des enfants (par ex., la colère et la tristesse), qui favorisent leur développement socioémotionnel (Eisenberg et al., 1998, Eisenberg et al., 2010). On peut émettre l'hypothèse qu'une des conditions requises pour adopter de telles attitudes et pratiques éducatives est la capacité de faire preuve d'empathie. À l'inverse, il est possible d'affirmer qu'un adulte qui réagit de manière punitive ou en ignorant ou minimisant l'expression émotionnelle des enfants fait preuve d'un manque d'empathie à leur égard. Il est démontré que ce type de réaction de la part des adultes est associé à des modes de réactions émotionnelles plus négatifs chez les enfants (Denham, 1998; Denham, Renwick-DeBardi et Hewes, 1994).

Compte tenu de ce qui précède, il est pertinent d'étudier dans quelle mesure la disposition à l'empathie est associée à des attitudes positives de socialisation des émotions chez les éducatrices et à leur capacité à instaurer un climat émotionnel positif dans leur groupe. Pour ce faire, il importe dans un premier temps de bien définir les différents concepts souvent confondus avec l'empathie. Ainsi, l'*empathie*, la *sympathie* ainsi que la *détresse empathique* seront définies. Il sera nécessaire de bien circonscrire le concept d'empathie qui est central pour cette étude et ce, d'autant plus que la définition de celui-ci ne fait pas consensus au sein de la communauté



scientifique. Pour compléter la première partie du contexte théorique, l'importance de l'empathie (et de ses composantes cognitives et émotionnelles) pour les relations humaines sera présentée. La deuxième partie portera sur la socialisation des émotions ainsi que sur les processus associés. S'ensuivra ensuite la présentation du rôle crucial joué par les compétences socioémotionnelles au plan du bien-être et de l'adaptation sociale des enfants. La recension des écrits se terminera par la présentation du rôle des adultes comme agents socialisateurs ainsi que par la présentation des facteurs individuels susceptibles d'influencer leurs pratiques de socialisation.

## CONTEXTE THÉORIQUE

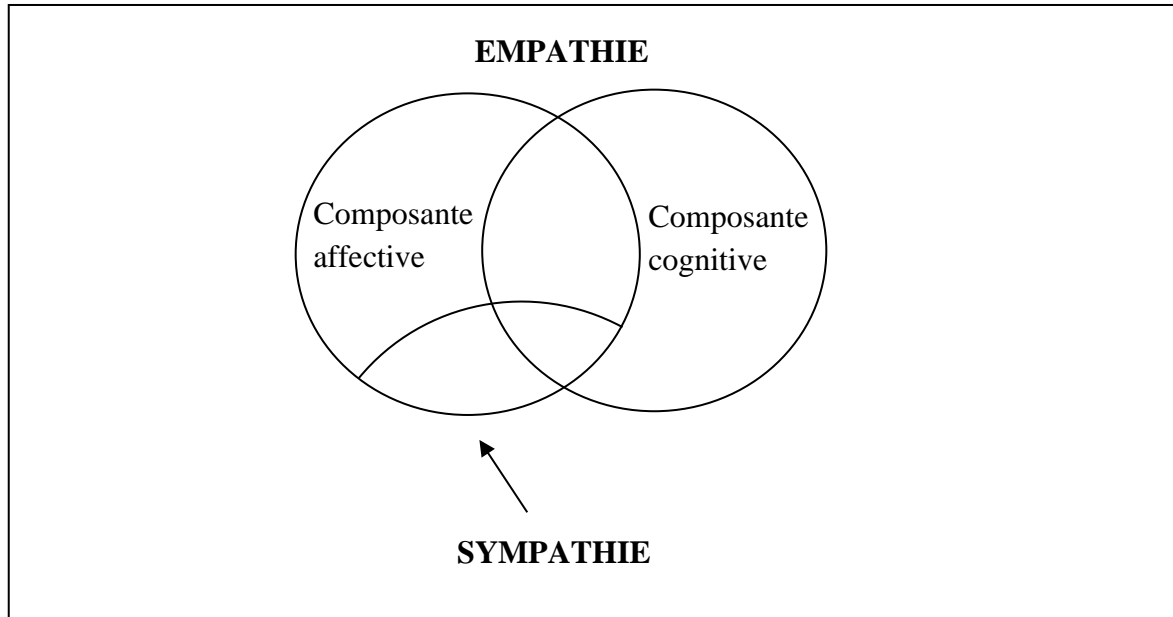
### **L'empathie**

#### *La définition de l'empathie*

Il existe plusieurs définitions de l'empathie, ce qui peut porter à confusion. En outre, les termes empathie et sympathie sont souvent confondus. Pour ces raisons, la description conceptuelle de ce qu'est l'empathie pour la présente étude constitue une étape incontournable. En effet, Eisenberg (2002) a bien expliqué que les résultats d'études qui s'intéressaient à l'empathie étaient parfois contradictoires et que cette contradiction s'expliquerait par le fait que les définitions conceptuelles de l'empathie ainsi que les façons de la mesurer varient considérablement selon les chercheurs.

La distinction entre les termes sympathie, empathie et détresse personnelle a pourtant été établie par plusieurs auteurs. Pour Eisenberg et Eggum (2008), l'empathie est une réponse affective qui s'active suite à l'appréhension de l'état émotionnel d'une autre personne ou d'une condition dans laquelle la personne se retrouve. Pour qu'une réponse émotionnelle soit considérée comme étant empathique, elle doit s'apparenter à l'émotion ressentie par l'autre, mais sans qu'elle soit vécue de manière trop intense, sinon nous parlerions alors de détresse empathique (Grynberg, 2013). Ainsi, l'empathie implique d'être en mesure de se mettre à la place d'une autre personne d'un point de vue cognitif et implique une réaction émotive (Davis, 1983). La sympathie, quant à elle, est décrite par ces mêmes auteurs comme étant un état émotionnel ressenti face à l'appréhension ou l'observation de la condition d'une autre et qui consiste à ressentir de la tristesse ou de la compassion pour la personne qui se retrouve dans cette situation (Eisenberg et Eggum 2008). Baron-Cohen et Wheelwright (2004) précisent que la sympathie n'implique pas nécessairement une réaction émotionnelle similaire à celle vécue par l'autre. Ainsi, le fait de

ressentir de la tristesse pour un ami qui est en colère serait considéré comme de la sympathie plutôt que de l'empathie (Grynberg, 2013). De plus, la personne qui se sent sympathique ressentirait davantage un besoin d'agir face à la détresse de l'autre afin de diminuer sa souffrance (Baron-Cohen et Wheelwright, 2004). Ces auteurs ont voulu clarifier ces explications à l'aide d'un schéma (voir la *figure 1*) qui illustre bien la distinction entre ces termes.



*Figure 1.* Schéma de l'empathie et de la sympathie de Baron-Cohen et Wheelwright (2004).

Contrairement à la sympathie et à l'empathie, la détresse personnelle serait une réponse aversive d'inconfort ou d'anxiété vécue lorsqu'une personne se retrouve témoin ou anticipe qu'une personne vivra ou est en train de vivre une émotion négative (Eisenberg et Eggum, 2008). Cette détresse serait en fait une émotion qui submerge la personne d'une émotion négative et qui l'empêche d'être empathique et aidante; un type de réaction à ne pas confondre avec la sympathie ou encore l'empathie. Plus simplement, les réponses empathiques telles que d'offrir du réconfort à quelqu'un en détresse permettent d'observer la disposition à l'empathie ou à la sympathie d'un individu (Eisenberg et Eggum 2008) par opposition à la détresse empathique.

Quant à lui, Hoffman (2008) ne fait pas la distinction entre l'empathie, la sympathie et la détresse empathique, mais divise plutôt ce premier concept en deux dimensions: les dimensions cognitive et émotionnelle. L'empathie cognitive est décrite par ce dernier comme la conscience cognitive des pensées, des sentiments et des intentions d'une autre personne, alors que l'empathie affective serait la capacité à ressentir ce que l'autre ressent simplement en l'observant.

Étant à l'affût des nombreuses significations que prenait l'empathie dans différents ouvrages, Batson (2009) a dressé une liste de concepts identifiés comme étant de l'empathie; elle est décrite comme étant un processus cognitif qui permet de reconnaître l'état interne d'une autre personne, ses pensées ainsi que ses sentiments, d'être en mesure de se mettre à la place de l'autre et de s'imaginer ce qu'elle pense ou ressent. Dans d'autres contextes, on utilise le terme empathie pour désigner la capacité à ressentir ce que l'autre ressent et/ou de ressentir des émotions face à la souffrance d'autrui, une dimension plus émotionnelle de l'empathie (Batson, 2009).

Davis (1980), l'auteur d'un questionnaire largement utilisé pour mesurer l'empathie, semble avoir concilié la plupart de ces définitions pour élaborer son outil de mesure de la propension à l'empathie. Cela dit, il explique que l'empathie réfère à un concept multidimensionnel comprenant des dimensions cognitives et émotionnelles distinctes, mais interdépendantes, soit la tendance à considérer et à adopter spontanément le point de vue de l'autre et la capacité de s'imaginer ce que l'autre peut ressentir ainsi que la capacité à répondre avec compassion et se sentir interpellé par la détresse d'autrui (Davis, 1980; Davis, 1983). Selon Davis (1980), la tendance à ressentir de l'anxiété et de l'inconfort lorsque quelqu'un est témoin des émotions désagréables ressenties par autrui est liée négativement à l'empathie (cela pourrait être comparé à la détresse personnelle discutée plus haut). Ces concepts doivent tous être mesurés séparément et sont tous différents, mais interdépendants (Davis, 1980). Ils permettent ensemble d'apprécier un score global d'empathie (Davis, 1983a). Donc, il serait possible d'affirmer que

l'empathie n'est pas un construit monolithique, mais un ensemble de dimensions interreliées, qui sont relativement indépendantes les unes des autres. Selon Davis (1983b), l'empathie se manifeste comme une réaction de compassion face à l'observation de l'expérience d'une autre personne qui relève de processus cognitifs et émotionnels. Les comportements d'aide sont clairement reliés à la dimension émotionnelle de la disposition à l'empathie, alors que la composante cognitive de la disposition à l'empathie n'est pas associée significativement au fait de poser des gestes altruistes (Davis, 1983b), soit la tendance à considérer et à adopter spontanément le point de vue de l'autre et la capacité de s'imaginer ce que l'autre peut ressentir ainsi que la capacité à répondre avec compassion et se sentir interpellé par la détresse d'autrui (Davis, 1980; 1983a; 1983b).

Ce portrait des différents termes et concepts utilisés pour définir l'empathie nous permet de constater la complexité de cette habileté dont la définition constitue un point de discorde au sein de la communauté scientifique. Toutefois, le fait que l'empathie comporte des dimensions émotionnelles, cognitives et comportementales semble être accepté par la plupart des experts dans les écrits scientifiques contemporains et dans le domaine de la psychologie (Decety et Jackson, 2004). Or, pour cette étude c'est la définition proposée par Feshbach et Feshbach (2009) qui sera utilisée étant donné qu'elle intègre ces trois dimensions de l'empathie qui apparaissent fondamentales. Ces chercheurs définissent l'empathie comme étant la capacité à se sentir interpellé par l'émotion de l'autre d'un point de vue émotionnel, d'adopter son point de vue, de comprendre et d'identifier ce que l'autre ressent, ainsi que d'être en mesure de communiquer cette compréhension à la personne affectée (Feshbach et Feshbach, 2009).

### *Le rôle de l'empathie dans les interactions humaines*

Imaginons un monde composé uniquement d'individus empathiques; les conflits provoqués par l'intolérance des différences individuelles ainsi que les injustices diminueraient probablement de manière significative. En effet, l'empathie joue un rôle important dans toutes les relations humaines. Elle facilite l'acceptation des différences et le rapprochement entre les êtres humains et favorise la communication entre eux (Ceylan et al., 2011). Il est souhaitable de retrouver cette habileté chez le plus grand nombre d'individus que possible, puisqu'elle favorise les comportements prosociaux et altruistes en plus d'inciter les individus à se préoccuper du bien-être des autres (Eisenberg, 2002). De plus, cette aptitude permet d'identifier plus facilement les besoins des autres afin de mieux y répondre (Ceylan et al., 2011). Pour ces nombreuses raisons, la disposition à l'empathie joue un rôle important dans les professions basées sur les interactions sociales. Plus particulièrement, l'empathie constitue une caractéristique incontournable pour ceux et celles qui sont appelés à aider les autres ou à répondre à leurs besoins dans le cadre de leur travail (Batson, 2009), tels que les médecins, les infirmières, les psychologues, les enseignants, etc. En effet, comme discuté plus haut, il existe une documentation abondante concernant le lien entre cette caractéristique personnelle et la performance de certains professionnels. En effet, pour répondre de manière efficace aux besoins de l'autre il est nécessaire d'être en mesure de bien les reconnaître (Batson, 2009) et ce, en se mettant à sa place, en étant en mesure d'identifier son émotion et en étant capable de se sentir interpellé par celle-ci afin d'être motivé à lui venir en aide.

### *Le rôle de l'empathie dans le contexte de l'éducation parentale*

Dans le domaine de l'éducation parentale, Havighurst et ses collègues (2010) ont évalué un programme préventif d'entraînement parental visant à améliorer les pratiques de socialisation des parents d'enfants d'âge préscolaire (le programme Tuning into Kids). Ce programme se base

sur le constat voulant que la réponse des parents aux émotions de leurs enfants (un comportement associé à la disposition à l'empathie) influence le fonctionnement et l'adaptation des enfants. Les chercheurs ont mesuré la disposition à l'empathie des parents et ont observé une augmentation de l'utilisation du coaching émotionnel de la part de ces derniers auprès de leurs enfants (une stratégie de socialisation des émotions) chez ceux qui ont été amenés à s'exercer à identifier, refléter les émotions de leurs enfants et à répondre de manière empathique aux manifestations émotionnelles de leurs enfants. De plus, les enfants dont les parents avaient bénéficié du programme préventif ont vu leurs problèmes de comportement diminuer significativement, comparativement aux enfants dont les parents n'avaient pas bénéficié de cette même formation (Havighurst et al., 2010). Par conséquent, il est possible d'observer que la disposition à l'empathie des parents semble être associée à des pratiques éducatives favorables à la socialisation des émotions.

L'empathie a aussi un rôle à jouer en ce qui concerne les compétences parentales et la réponse adéquate aux besoins des enfants. Une étude s'est intéressée à la disposition à l'empathie des parents vivant dans un contexte de négligence parentale (De Paul, Pérez-Albéniz, Guibert, Asla et Ormaechea, 2008). Les résultats indiquent qu'il existerait un déficit de la capacité à considérer le point de vue de l'autre (une dimension cognitive de l'empathie) et un niveau élevé de détresse personnelle (un concept associé négativement à l'empathie) chez les parents négligents ou à haut risque de négligence parentale (De Paul et al., 2008).

#### *Le rôle de l'empathie dans le domaine de l'éducation scolaire*

L'importance de l'empathie s'illustre aussi dans le monde de l'éducation scolaire. Entre les années 1970 et début 2000, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'empathie des enseignants. Feshbach et Feshbach (2009) ont recensé les études ayant démontré des relations significatives

entre, d'une part, le niveau d'empathie de l'enseignant et, d'autre part, la réussite scolaire des élèves et la qualité des relations entre les élèves de leur classe. De plus, une étude corrélative a démontré que la dimension cognitive de l'empathie des enseignants, plus particulièrement la capacité des enseignants à se mettre à la place de l'autre, était corrélée positivement et significativement à leur niveau de compréhension des relations vécues entre les étudiants (Barr, 2011). Ces enseignants plus empathiques seraient possiblement plus enclins à fournir du soutien et de l'écoute aux élèves qui sont à risque de rencontrer des difficultés interpersonnelles. Dans le même ordre d'idées, la détresse personnelle autorapportée par les enseignants était significativement corrélée négativement à la compréhension des relations entre les pairs (Barr, 2011). Or, on sait que la détresse personnelle, une dimension incluse dans la mesure d'empathie, est corrélée négativement à cette dernière.

Le rôle que joue la disposition à l'empathie dans la qualité des interventions de ceux qui travaillent en enseignement, tel que souligné dans les diverses recherches recensées ici, est également reconnu par les enseignants eux-mêmes. En effet, une étude portant sur les croyances des enseignants concernant l'importance de la disposition à l'empathie (pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves) a été réalisée par McAllister et Irvine (2002) auprès d'enseignants qui travaillaient dans un contexte scolaire multiculturel aux États-Unis. Les résultats ont révélé que la totalité des 34 enseignants sondés partageait la croyance selon laquelle l'empathie joue un rôle considérable dans l'efficacité de leurs interventions auprès de leurs élèves dans divers contextes.

Dans le domaine de l'éducation préscolaire, quelques études recensées se sont également intéressées à cet aspect. Tettegah et Anderson (2007) ont étudié la disposition empathique de 178 éducatrices étant pour la plupart en début de carrière. Après avoir visionné sur un écran d'ordinateur des situations dans lesquelles un enfant se retrouve victime d'un autre enfant, les



chercheurs ont étudié les réactions empathiques des enseignants préscolaires à partir d'observations de leurs comportements et à l'aide de questions se rapportant à la façon dont ils auraient réagi dans de telles situations. La disposition à l'empathie des enseignants préscolaires était, quant à elle, mesurée à partir d'un questionnaire auto-rapporté mesurant plusieurs dimensions associées à l'empathie (Davis, 1983a). Près de la moitié des participants de l'étude ont exprimé un bas niveau d'empathie en réaction aux situations de victimisation et seulement 10% d'entre eux ont démontré un haut niveau d'empathie. En outre, aucune relation significative entre la disposition à l'empathie des éducateurs (telle qu'auto-rapportée) et leurs réactions empathiques n'a pu être observée (Tettegah et Anderson, 2007). Ainsi, même si les éducateurs rapportaient sur le questionnaire une disposition élevée à l'empathie et une tendance à se mettre à la place de l'autre, leurs réactions observées n'allaient pas nécessairement en ce sens. Les auteurs de l'étude avancent donc l'hypothèse selon laquelle la désirabilité sociale a pu jouer un rôle dans la discordance entre l'échelle de *prise de perspective* du questionnaire et la réaction des éducateurs aux scénarios présentés. Plus récemment, des chercheurs (Ceylan et al., 2011; Ceylan, Biçakçi, Gürsoy et Aral, 2009) ont exploré la relation existant entre différentes caractéristiques des éducatrices au préscolaire et leur disposition à l'empathie. Les résultats indiquent que leur estime personnelle quant à leurs compétences professionnelles est corrélée significativement et positivement à la disposition à l'empathie des éducatrices (Ceylan et al., 2009), alors que la relation entre cette caractéristique et leur âge, leur niveau d'éducation ainsi que le nombre d'années d'expérience n'indique pas de lien significatif (Ceylan et al., 2011). La capacité à se montrer empathique chez les éducatrices préscolaires est d'autant plus importante afin de favoriser des partenariats positifs entre éducatrices et parents dans les contextes où les enfants proviennent de milieux culturels et socioculturels diversifiés (Peck, Maude et Brotherson, 2015).

Suite à cette recension des études portant sur l'empathie en contexte éducatif, nous avons pu constater que cette caractéristique personnelle joue un rôle dans la qualité des interventions des adultes qui travaillent à répondre aux besoins des autres, notamment chez ceux qui sont en contact avec des enfants. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons plus spécifiquement au lien entre l'empathie des éducatrices travaillant en service de garde et leurs attitudes associées aux pratiques de socialisation des émotions. Ainsi, dans la prochaine partie, les mécanismes de socialisation des émotions ainsi que les pratiques susceptibles d'influencer positivement ou négativement le développement des compétences socioémotionnelles des jeunes enfants fréquentant un service de garde seront présentés.

### **La socialisation des émotions**

Le terme socialisation réfère au processus interactionnel par lequel une personne apprend à devenir membre d'un groupe social (Grusec et Hasting, 2007). Plus précisément, la socialisation des émotions représente l'ensemble des apprentissages au niveau émotionnel que l'enfant doit faire pour interagir de manière constructive et adaptée avec son environnement (Grusec et Hasting, 2007). En d'autres mots, c'est l'apprentissage des compétences émotionnelles, ou dites socioémotionnelles, qui réfèrent à différentes habiletés qui se regroupent en trois catégories: l'expression des émotions, la compréhension des émotions, ainsi que la régulation affective (Coutu et al., 2012; Denham et al., 2012; Eisenberg, 1998).

#### *Les compétences émotionnelles*

*La compréhension des émotions.* La compréhension des émotions est l'habileté qui consiste à reconnaître, identifier, interpréter nos propres émotions et celles des autres (Denham et al., 2007). Cette compétence émotionnelle réfère également à différentes habiletés telles que :

être en mesure de comprendre ce qui a causé l'émotion, de comprendre la situation dite émotionnelle ainsi que d'être en mesure de comprendre qu'une même situation peut entraîner des émotions différentes chez les personnes qui y sont impliquées (Coutu et al., 2012). Cette compétence émotionnelle permet à l'enfant d'adapter son comportement en fonction des émotions qu'il décode chez les autres et, par conséquent, d'être plus habile dans ses relations sociales.

*L'expression des émotions.* L'acquisition de cette compétence fait référence à la capacité que détient l'enfant à exprimer clairement ce qu'il ressent, ce qui facilite que la réponse de son entourage soit en harmonie avec son émotion et le besoin qu'il exprime. De plus, Coutu et ses collègues (2012) expliquent que l'enfant apprend à communiquer ce qu'il ressent selon ce qui est accepté par convention dans sa famille et selon le contexte social (*display rules*). L'apprentissage de l'expression des émotions implique que l'enfant soit en mesure de constater qu'une émotion puisse être trop intensément exprimée (ou pas assez) selon le contexte. Cette prise de conscience lui permet de s'exprimer de manière socialement acceptable et adaptée en fonction des situations dans lesquelles il se retrouve (Denham et al., 2007).

*La régulation des émotions.* La régulation émotionnelle est définie comme étant la capacité à diminuer, augmenter ou maintenir l'intensité d'une émotion, de manière consciente ou automatique, permettant ainsi de modifier l'intensité des réactions émotionnelles selon le but visé (Thompson, 1994; Thomson et Gross, 2007). Denham et ses collègues (2007) expliquent qu'un enfant peut utiliser plusieurs moyens pour tempérer son émotion ressentie. Il peut gérer une émotion désagréable, par exemple la gêne, en souriant afin de projeter une image plus confiante aux autres et de se reconforter. Des stratégies comportementales de régulation émotionnelle peuvent aussi être employées. L'évitement de situations anxiogènes pour faire diminuer le niveau d'anxiété ressentie en est un bon exemple (Gross et Thompson, 2007). Finalement, l'intensité d'une émotion peut être contrôlée à l'aide de stratégies de gestion de l'attention en décidant d'ignorer

certains aspects d'une situation en dirigeant son attention vers d'autres éléments (Gross et Thompson, 2007). Comme l'ont précisé Coutu et ses collègues (2012), la capacité de gérer ses émotions devient une compétence dite socioémotionnelle lorsqu'elle permet à l'enfant de s'exprimer de manière socialement adaptée tout en atteignant ses buts visés.

### *Le développement des compétences émotionnelles*

Les compétences émotionnelles sont cruciales pour le développement global des enfants et leur réussite scolaire (Garner, 2010). Elles sont tout autant cruciales pour leur adaptation sociale et pour prévenir l'apparition de psychopathologies (Kennedy et Denham, 2010). Les jeunes enfants qui acquièrent des habiletés émotionnelles voient aussi leurs symptômes intériorisés (dépression, anxiété et tendance à s'isoler) diminuer de manière significative et la qualité de la relation avec les éducateurs s'améliorer (Gunter, 2012). Il a été démontré que les compétences émotionnelles prédisent les compétences sociales d'enfants de 3 et 4 ans, telles que mesurées par la qualité de leurs interactions avec leurs pairs en milieux préscolaires (Denham et al., 2003). Les enfants présentant de meilleures capacités à comprendre et à identifier les émotions sont perçus par leur éducatrice comme étant plus compétents socialement que leurs pairs qui sont moins habiles sur le plan de la compréhension émotionnelle. En ce qui concerne la compétence émotionnelle spécifique de la régulation des émotions, les enfants qui présentent des difficultés à réguler leurs émotions, telles que rapportées par leurs parents, sont perçus comme étant plus opposants par leur éducatrice et moins aimables par leurs pairs (Denham et al., 2003). Il est donc possible de croire que ces enfants sont plus susceptibles d'être rejetés par leurs pairs. Ainsi, le fait de maîtriser des compétences socioémotionnelles contribuerait à développer des relations positives avec les pairs et à être plus compétent socialement.

Plus récemment, Eggum et ses collègues (2011) ont démontré que la compréhension des émotions d'enfants d'âge préscolaire prédit la disposition à la sympathie et l'orientation prosociale de leurs comportements. De plus, des liens positifs ont été établis entre les habiletés de régulation émotionnelle et le niveau de sympathie des enfants. À l'opposé, les mesures d'habiletés de régulation émotionnelle sont négativement associées à la détresse empathique (Eisenberg et al., 1996; Eisenberg et Okun, 1996). Or, cette relation entre les compétences émotionnelles favorisant l'adaptation sociale des enfants ainsi que les comportements altruistes et prosociaux démontre bien l'importance d'aider les tout-petits à acquérir des compétences socioémotionnelles par le biais de différentes stratégies visant la socialisation des émotions.

#### *Les mécanismes de socialisation des émotions*

Les compétences socioémotionnelles s'apprennent tout au long de la vie et, dès un jeune âge, les enfants sont en mesure de les acquérir avec l'aide d'un adulte (Denham et al., 2007). L'enseignement des compétences socioémotionnelles, c'est-à-dire la socialisation des émotions, se fait à travers différentes stratégies. Le modelage, les réactions de contingences, ainsi que l'accompagnement émotionnel ou encore le «coaching» sont les principales façons par lesquelles les adultes peuvent aider les enfants à développer leurs compétences socioémotionnelles (Eisenberg et al., 1998). Tel qu'expliqué par Denham et ses collègues (2007), le processus de socialisation peut être mis en place de manière involontaire (par exemple par modelage) ou encore de manière plus explicite (par exemple, en enseignant à l'enfant à nommer les émotions). Même si les pratiques de socialisation des éducatrices au préscolaire sont étudiées depuis peu (Coutu, 2012), il est logique de postuler que les mêmes stratégies utilisées par les parents sont aussi déployés par les différents adultes qui interagissent avec les enfants à titre d'agents de socialisation des émotions (Denham et al., 2012).

*Le modelage.* Le modelage est un processus de socialisation des émotions par lequel l'enfant fait des apprentissages par la simple observation de son modèle, de sa façon de réagir adéquatement dans des situations émotionnelles, de sa capacité à exprimer ses émotions positivement et par sa capacité à gérer ses émotions efficacement (Denham et al., 2012). Donc, grâce aux interactions que l'enfant peut observer entre les personnes de son entourage (parents, enseignants, éducateurs et pairs) et par l'observation de leurs réactions émotionnelles dans divers contextes, l'enfant est constamment en train de faire de l'apprentissage émotionnel, et ce, de manière non intentionnelle (Denham et al., 2007; Morris, Denham, Bassett et Curby, 2013). Par imitation, ils intègrent une manière spécifique d'exprimer ce qu'ils ressentent. Ces apprentissages, réalisés grâce à l'exposition aux réactions des autres, les incitent à se comporter d'une manière spécifique dans des situations émotionnelles (Denham et al., 2007).

*L'accompagnement émotionnel.* L'accompagnement émotionnel aussi appelé l'enseignement émotionnel est une stratégie explicite de socialisation des émotions. La tendance d'un adulte à accorder de l'importance aux émotions exprimées par l'enfant, à les valider afin d'aider l'enfant à les clarifier, les identifier, les nommer puis à les exprimer sont des moyens d'enseigner les émotions aux enfants ((Denham et al., 2007; Denham et al., 2012). L'enseignement à propos des émotions ne concerne pas seulement l'expression et l'identification de nos propres émotions. En effet, cela implique aussi d'aider l'enfant à reconnaître des indices spécifiques qui donnent de l'information sur l'état émotionnel d'une autre personne et d'analyser les situations sociales puis, enfin, de l'aider à savoir comment réagir et exprimer adéquatement ses émotions dans ces contextes (Denham et al., 2012). L'accompagnement émotionnel représente en fait la propension de l'adulte à discuter et à échanger verbalement à propos des émotions avec l'enfant.

*Les réactions de contingence.* Finalement, la réaction de l'adulte, qui encourage ou décourage l'expression émotionnelle de l'enfant (Morris et al., 2013) est ce qu'on appelle la réaction de contingence qui constitue un autre mécanisme de socialisation des émotions (Denham et al., 2012). C'est le mécanisme par lequel l'agent de socialisation réagit de manière « soutenance » (*supporting reaction*) ou encore punitive face aux émotions négatives ou positives exprimées par l'enfant (Morris et al., 2013). Denham et ses collègues (2007) expliquent que le fait de réagir de manière empathique face à l'expression émotionnelle d'un enfant qui s'exprime de manière adéquate, c'est-à-dire sans causer de tort à l'autre, et le fait de valider ce qui est exprimé constituent des réactions contingentes favorisant le développement de compétences socioémotionnelles en lien avec la régulation des émotions. Le fait de serrer dans ses bras (ou faire un câlin) un enfant qui semble avoir un matin difficile et qui pleure au départ de ses parents est un bon exemple de réaction de contingence (Zinsser, Shewark, Denham et Curby, 2014). Contrairement à cela, le fait de réagir de manière punitive ou invalidante entrave la capacité de l'enfant de développer des manières de tempérer l'expression de ses émotions (Denham et al., 2007). Les adultes qui restreignent ou découragent l'expression des émotions des enfants, par exemple en punissant ou minimisant l'importance de l'expression des émotions, entravent la capacité de l'enfant de développer des habiletés pour les exprimer adéquatement et pour les réguler (Denham et al., 2007).

#### *Les pratiques favorables à la socialisation des émotions*

Dans la partie précédente, il a été possible de constater que l'apprentissage des compétences socioémotionnelles des enfants s'effectue à travers des stratégies de socialisation des émotions (modelage, réaction de contingence et accompagnement émotionnel). À travers les différents mécanismes, il est possible d'observer des pratiques plus favorables à la socialisation des émotions (par exemple, une réaction de contingence qui encourage et soutient l'expression

émotionnelle) alors que d'autres le seraient moins (par exemple, le fait de réagir de manière punitive face aux émotions de l'enfant). Les adultes qui sont en contact avec les enfants peuvent poser une multitude d'actions pour créer des expériences qui permettent aux tout-petits de pratiquer leurs compétences et d'optimiser la maîtrise de celles-ci. Les éducateurs peuvent encourager les enfants à exprimer leurs émotions (p.ex., en les félicitant lorsqu'ils le font de manière appropriée, en nommant les émotions exprimées, en leur offrant physiquement du réconfort, en les serrant dans leurs bras, en les distrayant lorsqu'ils se sentent tristes). Un moyen autre qui semble efficace pour aider l'enfant à réguler ses émotions consiste à lui expliquer comment verbaliser ce qu'il ressent (plutôt que de mettre ses émotions en action) en s'engageant avec l'enfant dans une résolution de problème, en lui exprimant de l'empathie, puis en validant les émotions désagréables vécues (Ahn, 2005b).

De plus, du matériel concret peut être utilisé pour aider l'enfant à élargir son vocabulaire émotionnel. Certaines enseignantes préscolaires utilisent des ouvrages s'adressant spécifiquement aux tout-petits (contes) pour aider les enfants à développer différentes compétences socioémotionnelles. En effet, le développement d'un registre de vocabulaire émotionnel peut se faire grâce au récit d'histoires tirées de la littérature jeunesse. Ce moyen est d'autant plus utile puisqu'il permet de rendre le phénomène émotionnel plus concret à travers les émotions vécues par des personnages fictifs où l'émotion peut être comprise, analysée et considérée sous diverses perspectives (Hansen et Zambo, 2007). À l'aide de contes, les éducateurs peuvent aider les enfants à nommer les émotions du personnage, échanger avec eux sur les raisons pour lesquelles le personnage vit cette émotion (comprendre la cause de l'émotion), demander à l'enfant de suggérer des moyens qui pourraient être utilisés par le personnage afin d'exprimer adéquatement ses émotions, etc. (Ahn, 2005c).



Évidemment, toutes les éducatrices n'adoptent pas de telles pratiques. Certaines ignorent l'expression des émotions désagréables (dites négatives) exprimées par les enfants, telles que la peur, la tristesse et la colère ou, encore, tendent à les minimiser (Ahn, 2005b). En effet, les pratiques éducatives susceptibles d'influencer le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire varient d'une éducatrice à l'autre (Ahn, 2005b; Gloeckler et Niemeyer, 2010). Par ailleurs, plusieurs des interventions visant le développement des compétences émotionnelles semblent requérir certaines habiletés personnelles spécifiques. En effet, pour être en mesure d'offrir du réconfort à un enfant ou de refléter ses émotions même lorsqu'il exprime de la colère, il est justifié de croire que les éducatrices doivent posséder certaines caractéristiques personnelles particulières (notamment en ce qui concerne leurs propres compétences au plan émotionnel). De telles qualités devraient aussi être favorables à l'utilisation de pratiques de socialisation positives qui contribueront à établir des interactions de qualité avec les enfants et un climat émotionnel positif dans leur groupe. Pour ces raisons, il devient intéressant d'identifier les facteurs et plus précisément les caractéristiques personnelles des éducatrices préscolaires qui sont associées à des attitudes et des pratiques positives de socialisation des émotions.

#### *Les caractéristiques des éducatrices en lien avec les pratiques de socialisation des émotions*

L'étude des pratiques de socialisation émotionnelle dans le domaine de l'éducation préscolaire a émergé tout récemment. Depuis peu, des chercheurs se sont intéressés à identifier les principales variables (caractéristiques personnelles et socioprofessionnelles) associées aux éducatrices du préscolaire susceptibles d'influencer leur mode d'intervention visant la socialisation des émotions. Ahn (2005a) est parmi les premières à s'être intéressée à cet aspect. Les résultats de son étude ont démontré que les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices varient en fonction de leurs croyances en ce qui concerne le rôle qu'elles ont à jouer

pour favoriser le développement émotionnel des enfants de leur groupe. Pour leur part, Zinsser, Shewark, Denham et Curby (2014) ont aussi conclu que les croyances des éducatrices à propos des émotions étaient associées à leurs pratiques d'enseignement émotionnel, telles qu'évaluées par l'observation du soutien émotionnel offert par l'adulte dans ses interactions avec les enfants (Pianta, La Paro et Hamre, 2008). Ainsi, des différences sont observées dans les croyances des éducatrices (documentées à partir de groupes de discussion) et leurs pratiques de socialisation des émotions, et ce, même si toutes valorisent hautement le développement émotionnel des jeunes enfants. Plus précisément, les éducatrices qui obtiennent un score élevé au chapitre du soutien émotionnel valorisent fortement l'enseignement socioémotionnel et tendent à intégrer cet enseignement dans les activités qu'elles animent au quotidien. Celles ayant un score modéré à la mesure du soutien émotionnel rapportent adopter plutôt une approche d'enseignement d'habiletés spécifiques. Elles abordent, par exemple, la gestion des émotions à des moments spécifiques réservés pour en discuter (Zinsser et al., 2014).

Quelques chercheurs se sont intéressés à identifier les caractéristiques personnelles spécifiques des enseignantes au préscolaire susceptibles d'influencer leurs pratiques de socialisation des émotions. Ersay (2007) a examiné le lien entre les compétences émotionnelles des éducatrices et les pratiques de socialisation des émotions. Il s'avère que les éducatrices qui détiennent de meilleures compétences émotionnelles (régulation émotionnelle), qui valorisent leurs expériences émotionnelles et qui ont de la facilité à décrire ce qu'elles ressentent ont moins tendance à minimiser les émotions négatives exprimées par les enfants (par exemple, la tristesse, la colère et la peur). De plus, ces dernières ont moins recours à des techniques punitives que celles qui ont tendance à vivre intensément leurs émotions désagréables. En outre, les enseignantes préscolaires qui portent elles-mêmes peu d'attention à leurs propres émotions

ignorent plus souvent l'expression des émotions des enfants de leur groupe comparativement aux éducatrices qui sont plus en contact avec leurs propres émotions ou plus conscientes de celles-ci.

Une étude américaine menée auprès de 24 éducatrices a révélé que celles qui rapportent de meilleures stratégies pour réguler leurs propres émotions sont celles qui offrent le plus de soutien aux enfants qui expriment des émotions négatives (Swartz et McElwain, 2012). Les compétences cognitives liées à la capacité de considérer le point de vue de l'enfant ont été évaluées dans cette étude. Il s'est avéré que la capacité personnelle de l'éducatrice à se mettre à la place de l'enfant, combinée à des compétences plus élevées sur le plan de la régulation des émotions, est associée positivement à un plus haut niveau de soutien de l'expression des émotions négatives des enfants (Swartz et McElwain, 2012). Cette étude suggère donc que la capacité à se mettre à la place de l'autre joue un rôle important dans l'intervention émotionnelle auprès des enfants. Ces résultats portent à croire que la capacité d'adopter le point de vue d'une autre personne, une dimension cognitive de l'empathie, constituerait une caractéristique individuelle favorisant les pratiques positives de socialisation des émotions.

L'étude des caractéristiques individuelles des éducatrices est particulièrement importante puisqu'il est bien démontré que la sensibilité des adultes significatifs dans la vie de l'enfant a un impact sur le développement de ses compétences socioémotionnelles (Vesely et al., 2013). Vesely et ses collègues (2013) ont analysé des données qui proviennent d'une étude longitudinale sur le bien-être des enfants et des familles bénéficiant de l'assistance sociale (incluant plus de 2000 mères sondées dans trois villes américaines). Les enfants, tous issus de minorités culturelles, âgés entre 2 à 4 ans au moment de la première mesure et fréquentant un service de garde (minimum de 10 heures par semaine) ont été inclus dans les analyses. Leurs résultats indiquent que les enfants qui bénéficient à la fois de la sensibilité maternelle et de la sensibilité de

l'éducatrice qui leur est assignée démontrent de meilleures compétences sociales et émotionnelles que ceux qui ne bénéficient pas de la sensibilité de leur éducatrice, et ce, même si leur mère présente une bonne sensibilité maternelle. D'un autre côté, les enfants qui ne peuvent bénéficier de la sensibilité des adultes qui l'entourent, ni de leur mère ni de leurs éducatrices, sont évalués comme ayant moins de compétences émotionnelles que ceux qui ont été en contact avec une éducatrice sensible. Ainsi donc, si l'enfant ne peut profiter d'un environnement chaleureux et soutenant émotionnellement à la maison, le fait qu'il puisse en profiter lorsqu'il se trouve à la garderie semble constituer un facteur de protection pour le développement de ses compétences socioaffectives.

Outre les caractéristiques propres aux compétences émotionnelles des éducatrices, il est pertinent de considérer que les caractéristiques dites socioprofessionnelles peuvent aussi influencer la manière dont les éducatrices interviennent dans les situations émotionnelles auprès des enfants. King et ses collègues (2016) ont étudié le lien entre les conditions de travail des éducatrices ainsi que leur bien-être financier et les habiletés émotionnelles des enfants. Les résultats de leur étude, menée auprès de 98 éducatrices, indiquent un lien positif et significatif entre de bonnes capacités de gestion et d'expression des émotions chez les enfants de leur groupe et le revenu des éducatrices. Ce résultat suggère que les caractéristiques socioprofessionnelles des éducatrices, telles que leurs conditions de travail, ont un rôle à jouer dans le développement émotionnel des jeunes enfants.

## LA PRÉSENTE ÉTUDE

La présente recension de la littérature a permis de mettre en évidence plusieurs liens entre les caractéristiques individuelles des éducatrices et le développement des compétences socioémotionnelles des jeunes enfants. Ainsi, il a été démontré que certaines pratiques de socialisation des émotions semblent particulièrement favorables au développement émotionnel des tout-petits (par exemple, des comportements tels que refléter et valider verbalement les émotions positives et négatives des enfants, ainsi que le réconfort et le soutien offert aux enfants qui vivent des émotions désagréables seraient particulièrement bénéfiques). De plus, il est avancé que certaines qualités personnelles sont requises pour arriver à faire un bon usage de ce type d'intervention, notamment la capacité à faire preuve d'empathie. Curieusement, très peu d'études ont examiné la relation entre d'une part, la disposition à l'empathie des éducatrices et, d'autre part, leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité des interactions qu'elles établissent avec les enfants de leur groupe. Notre étude vise précisément à établir s'il existe un lien entre ces variables.

### **Les objectifs de recherche**

La présente étude vise à étudier les facteurs individuels des éducatrices qui sont susceptibles d'influencer le développement socioémotionnel des enfants. De manière générale, ce projet a pour but de mieux cerner le rôle joué par les éducatrices dans le processus de socialisation des émotions des enfants qui fréquentent les services de garde. Plus spécifiquement, l'étude vise à établir s'il existe un lien entre la disposition à l'empathie des éducatrices et la qualité de leurs pratiques éducatives. Nous examinerons également la relation entre la disposition à l'empathie des éducatrices et la qualité de leurs interactions avec les enfants. De façon plus

exploratoire, il sera aussi possible d'examiner la relation entre les pratiques de socialisation des éducatrices et certaines de leurs caractéristiques socioprofessionnelles (le nombre d'années d'expérience, le type de formation suivi ainsi que le nombre d'heures travaillées par semaine) puisque ces variables ont déjà été reconnues comme déterminantes de la qualité des milieux éducatifs (Burchinal, Cryer et Clifford, 2002; Early et al., 2007; King et al., 2016).

### **Les hypothèses**

Dans un premier temps, nous anticipons que le niveau d'empathie des éducatrices sera positivement et significativement relié à des pratiques favorables à la socialisation des émotions. Ainsi donc, nous anticipons que plus une éducatrice est empathique plus elle aura tendance à recourir à des réactions positives (réconforter, encourager l'expression et rechercher une solution) face à l'expression d'émotions de tristesse, de colère ou de détresse des enfants. Inversement, il est possible d'émettre l'hypothèse voulant qu'un niveau d'empathie plus faible sera davantage associé de façon significative et positive à un score de réactions négatives (minimiser l'importance de l'émotion et punir le comportement) face à l'expression des émotions de tristesse, de colère ou de détresse des enfants .

Dans un deuxième temps, il est avancé qu'une relation positive et significative sera obtenue entre le niveau d'empathie des éducatrices et la qualité des interactions éducatrice-enfant, notamment dans la dimension du soutien émotionnel (le niveau de sensibilité de l'adulte, le climat positif et les interactions positives, ainsi qu'à la capacité de l'éducatrice à tenir compte de la perspective de l'enfant).

Finalement, de manière exploratoire, les relations entre le niveau d'empathie et trois caractéristiques socioprofessionnelles de l'éducatrice (nombre d'années d'expérience, type de formation reçue et le nombre d'heures travaillées par semaine) seront examinées.

## **La méthodologie**

### *Les participants*

Cette étude doctorale s'inscrit à l'intérieur d'un projet visant à étudier la socialisation des émotions en service de garde (Projet CRSH 2012-2017, sous la direction de Sylvain Coutu, professeur à l'UQO). La présente étude utilise une partie des données recueillies dans le cadre de ce projet et se rapporte plus spécifiquement à un sous-échantillon composé de 54 éducatrices, toutes de sexe féminin, qui travaillent dans des Centres de la petite enfance des régions de l'Outaouais (46,3 %) et des Laurentides (53,7%). Les participantes sont âgées entre 23 et 62 ans ( $M= 37$  ans;  $É.-T.= 9,35$ ). Les éducatrices prennent en charge des groupes d'enfants âgés entre 30 et 60 mois. Elles travaillent entre 8,33 heures et 40 heures par semaine, mais la plupart occupent un emploi à temps plein ( $M= 35$  heures;  $É.-T. = 4,76$ ). La majorité des éducatrices possède un diplôme d'études collégiales (64,8%) ou encore une attestation d'études collégiales (24,1%); elles ont toutes suivi une formation pour travailler en service de garde. Les éducatrices participantes ont entre 2,5 et 31 années d'expérience de travail en service de garde. En moyenne, elles ont cumulé 13,1 années d'expérience ( $É.-T.= 6,85$ ). Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon sont présentées dans le Tableau 1.

Les éducatrices ont été sélectionnées au hasard parmi celles qui ont accepté par écrit une invitation lancée par le chercheur principal dans les deux régions ciblées (60 Centre de la petite enfance de type installation au total). Les participantes qui n'avaient pas une maîtrise suffisante

du français ont été exclues de l'étude. Les éducateurs masculins n'ont pas été retenus dans l'échantillon étant donné leur faible représentation dans les milieux sollicités (moins de 5%).

Tableau 1

*Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon*

Caractéristiques des participantes	N	%
Dernier diplôme obtenu		
Études secondaires	1	1,9
Études collégiales	42	77,8
Études universitaires	11	20,4
Type de formation		
Attestation d'études collégiales	13	24,1
Diplôme d'études collégiales	35	64,8
Certificat universitaire	3	5,6
Autre	3	5,6
Âge du groupe d'enfants		
2 à 3 ans	12	22,2
3 à 4 ans	11	20,4
4 à 5 ans	23	42,6
Âges variés (multi-âges)	8	14,8

*Les instruments de mesure*

*Les mesures sociodémographiques.* Un questionnaire de données sociodémographiques a été utilisé pour recueillir des renseignements personnels de chacune des participantes: âge, statut marital, revenu annuel, ainsi que le niveau de formation et d'expérience en éducation préscolaire ainsi que le nombre d'heures travaillées par semaine.

*La mesure d'empathie (L'index de réactivité interpersonnelle (IRI) (Davis, 1980)).* Ce questionnaire auto-rapporté qui vise à évaluer la disposition à l'empathie des éducatrices a été intégré parmi les questionnaires du projet initial afin de répondre spécifiquement aux questions posées dans le cadre de la présente étude doctorale. Il est constitué de quatre sous-échelles,



comportant chacune sept items qui évaluent différentes dimensions liées à l'empathie: (a) la perspective d'autrui, qui mesure la tendance naturelle à prendre en compte le point de vue de l'autre; (b) la préoccupation empathique, qui représente la tendance à ressentir de la compassion pour autrui; (c) la détresse personnelle, qui aborde les réactions émotionnelles d'inconfort ou de malaise en réponse aux émotions d'une autre personne; et finalement, (d) l'échelle de fantaisie, qui évalue la tendance à s'imaginer et à se laisser transporter dans les actions et les émotions de personnages fictifs (Davis, 1983). Les sous-échelles *perspective d'autrui* et *fantaisie* du questionnaire sont liées aux dimensions cognitives de l'empathie et les échelles de *préoccupation empathique* et de *détresse personnelle* évaluent plutôt l'aspect émotionnel de l'empathie.

Selon Baron-Cohen et Wheelwright (2004), le questionnaire IRI constitue l'un des meilleurs outils pour évaluer la disposition à l'empathie autorapportée en raison de ses quatre sous-échelles mesurant des dimensions intimement liées à ce concept. La version française utilisée pour cette étude, traduite par Gilet et ses collègues (2013), comprend une échelle de type Likert en 7 points allant de (1) *pas du tout moi* à (7) *totalelement moi*. L'étude de validité de la version française, réalisée par ces mêmes chercheurs, démontre une cohérence interne acceptable ( $\alpha = 0,70$  à  $0,81$ ) et une fidélité test-retest présentant des coefficients de corrélation allant de  $0,71$  à  $0,86$ , indiquant une bonne stabilité temporelle des mesures des sous-échelles (Gilet et al., 2013).

*La mesure des pratiques de socialisation des émotions des éducatrices (Le Coping with Children's Negative Emotion Scale (CCNES-vfe) (Fabes, Eisenberg et Bernzweig, 1990; Coutu et Beaudoin, 2008)).* La version originale du CCNES vise à évaluer les réactions parentales face aux émotions négatives exprimées par un enfant. Le CCNES a été traduit et validé en français (Coutu, Dubeau, Provost, Royer et Lavigueur, 2002) et adapté pour les éducatrices (Coutu et Beaudoin,

2008). Sous forme de vignettes, l'instrument présente 12 situations hypothétiques qui mettent en scène un enfant exprimant une émotion négative, soit la tristesse, la peur ou la colère. Pour chacune de ces vignettes, cinq réactions probables sont présentées et se regroupent en deux pôles: réactions positives (réconforter, encourager l'expression de l'émotion et rechercher une solution) et réactions négatives (minimiser l'émotion et punir le comportement). À titre d'exemple, dans la vignette suivante: «Si un enfant se fâche parce qu'il ne peut pas participer à un jeu de société avec les plus vieux», la participante doit estimer, sur une échelle de type Likert en sept points allant de 1 (très peu probable) à 7 (très probable), la probabilité qu'elle réagisse selon chacune des façons décrites (Fabes et al., 1990). Dans cette situation, les réactions énumérées sont les suivantes: «Je le console et je fais une activité amusante avec lui pour qu'il se sente moins triste de ne pouvoir participer», «Je l'aide à trouver des façons d'être avec les autres enfants», «Je lui dis de ne pas se fâcher pour ça», «Je le mets en retrait du groupe afin qu'il se calme» et «Je l'encourage à exprimer sa colère et sa frustration». Un score par sous-échelle (positive / négative) est obtenu en calculant la moyenne des cotes données aux énoncés s'y rapportant. Les coefficients de cohérence interne de la version originale de l'instrument (alphas de Cronbach) sont supérieurs à 0,70 pour les deux sous-échelles (réactions positives et négatives).

*La mesure de qualité des interactions éducatrice-enfant (Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS – version préscolaire) (Pianta, La Paro et Hamre, 2008)).* Cet outil est une mesure d'observation systématique conçue pour évaluer la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants de son groupe. Le CLASS peut être utilisé pour observer et évaluer trois domaines distincts: le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien éducatif (Pianta et al., 2008). Le domaine le plus pertinent ciblé pour cette étude est celui du soutien émotionnel qui comporte quatre dimensions: (a) le climat positif, (b) le climat négatif (échelle

inversée), (c) la sensibilité de l'éducatrice et, (d) la capacité de tenir compte de la perspective de l'enfant. L'utilisation du CLASS se déroule à travers quatre cycles d'observation subséquents durant une même journée pendant un total de deux heures. Trente minutes sont nécessaires pour l'observation et la cotation d'un cycle (Pianta et al., 2008). Cinq observatrices, dont l'auteure du présent projet, ont procédé à l'observation des éducatrices et de leurs interactions. Nous avons préalablement reçu une formation dispensée par un enseignant dûment qualifié et avons ensuite passé un examen de certification afin d'attester notre compétence à utiliser l'outil et à effectuer les observations.

Des expressions verbales positives, des interactions chaleureuses, le respect entre les pairs ainsi qu'entre l'éducatrice et les enfants sont les éléments qui constituent la dimension du *climat positif*, comme par exemple utiliser des encouragements verbaux (Doyle, 2009; Pianta et al., 2008). La dimension *climat négatif* (échelle inversée) est évaluée par rapport à l'utilisation de la punition, du sarcasme et le haussement de ton de la voix chez l'éducatrice, etc. (Doyle, 2009; Pianta et al., 2008). La *sensibilité de l'éducatrice* est caractérisée par sa façon de répondre aux besoins des enfants de son groupe, sa conscience des difficultés exprimées par les enfants ainsi que le niveau de réconfort qu'elle procure aux enfants qui l'approchent (Doyle, 2009; Zinsler et al., 2014). Réfléter les émotions est un exemple de pratique faisant partie de cette dimension (Pianta et al., 2008). Finalement, la dimension qui consiste en la capacité à tenir compte de la *perspective de l'enfant* est cotée selon la flexibilité de l'éducatrice et le soutien qu'elle offre aux enfants pour développer leur autonomie, leur capacité à s'exprimer, ainsi que pour les aider à explorer des idées et les solutions variées en tenant compte de leurs intérêts, de leur motivation et de leur propre point de vue (Doyle, 2009; Hamre, Pianta, Mashburn et Downer, 2007). Chacune de ces dimensions est évaluée sur une échelle de type Likert en 7 points: 1 et 2 indiquant une

faible qualité; 3, 4 et 5, une qualité modérée; et 6 à 7, une qualité élevée (La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004). L'outil compte à ce jour plus de 10 années de recherche dans plus de 3000 contextes éducatifs préscolaires (Pianta et al., 2008). Le CLASS possède d'excellentes qualités psychométriques pour l'ensemble des dimensions à l'étude soit; le climat positif ( $\alpha= 0,89$ ), le climat négatif ( $\alpha= 0,86$ ), la sensibilité de l'adulte ( $\alpha= 0,90$ ) et la considération du point de vue de l'enfant ( $\alpha= 0,80$ ) (Pianta et al., 2008).

### *La procédure*

Des démarches ont été entreprises auprès des associations régionales des CPE, sous forme d'invitations écrites, dans le but d'établir une collaboration pour le recrutement des milieux participants. Les associations ont joué le rôle d'intermédiaires afin d'établir le contact avec les CPE. Une lettre d'invitation a d'abord été envoyée aux directions des CPE afin d'obtenir leur autorisation pour entrer en contact avec leur personnel éducateur. Dans un deuxième temps, une équipe d'assistantes de recherche, dont l'auteure du présent projet, a présenté directement le projet aux éducatrices afin de solliciter leur participation à l'étude. Une lettre d'invitation a alors été remise à chacune des éducatrices. La première étape de la collecte de données a débuté après que les éducatrices eurent manifesté verbalement leur intérêt à participer à l'étude et signé le formulaire de consentement. À ce moment, un cahier comportant divers questionnaires (incluant les questionnaires suivants : données sociodémographiques (voir Annexe A), propension à l'empathie (IRI; Davis, 1980) (voir Annexe B) et pratiques éducatives (CCNES; Fabes et al., 1990) (voir Annexe C)) leur a été distribué. Les questionnaires ont été remplis par les éducatrices pendant leur temps libre et ont été rapportés à leur lieu de travail. Le temps requis pour répondre aux questionnaires est d'environ 45 minutes. Les participantes ont déposé les documents dans une enveloppe qui leur a été fournie. Il leur a été demandé de respecter un délai de deux semaines

pour remplir les questionnaires afin que les enveloppes cachetées puissent être récupérées par les assistantes de recherche à une date prédéterminée. Les enveloppes sont conservées sous clé dans un local de l'UQO dont l'accès est réservé aux membres de l'équipe de recherche.

Dans les trois mois suivant la réception des questionnaires, les séances d'observation ont été réalisées dans les CPE au moment où les éducatrices étaient en contact avec leur groupe d'enfants respectif. Cette collecte de données se déroulait à l'aide du CLASS (Pianta, La Paro et Hamre, 2008), à travers quatre cycles d'observation d'une durée de 30 minutes chacun au cours d'une même journée (voir Annexe D).

### *Considérations éthiques*

Une demande de certificat d'approbation éthique a été soumise et acceptée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO avant de réaliser la collecte de données. L'obtention du consentement éclairé des éducatrices a été nécessaire avant de procéder à la collecte de données. Il est à noter que l'obtention du consentement des parents n'a pas été nécessaire étant donné qu'aucune mesure ne concernait spécifiquement les enfants. Pour assurer la confidentialité des participantes, aucune donnée nominative n'a été inscrite à même les cahiers-questionnaires et les grilles d'observation. Ainsi, l'ensemble des formulaires comprenant des données ont été identifiés à l'aide de numéro de participantes. De plus, les questionnaires et formulaires ont été conservés dans un classeur verrouillé, dans un local de recherche de l'UQO à accès restreint.

## LES RÉSULTATS

### **Les analyses préliminaires**

La normalité des scores de toutes les échelles de mesure a été vérifiée (tests de normalité des distributions). L'analyse des distributions indique que celles-ci peuvent être considérées comme étant normales sur le plan statistique pour l'IRI ainsi que pour le CCNES. Pour les échelles de mesures du climat négatif et positif du CLASS, un effet plancher et plafond est retrouvé, ce qui indique une distribution anormale. Il est à noter que des analyses préliminaires ont démontré qu'il n'y a pas de lien entre la désirabilité sociale et les données récoltées par les questionnaires auto-rapportés.

### **Les analyses descriptives et de fidélité**

Des analyses descriptives (mesures de tendance centrale) ont été effectuées sur les données recueillies à l'aide des différents questionnaires et des grilles d'observation. Les statistiques descriptives pour les mesures d'empathie (IRI), de pratiques de socialisation des émotions (CCNES) et de qualité des interactions éducatrice-enfant (CLASS) se retrouvent respectivement dans les tableaux 2, 3 et 4. La cohérence interne des échelles de l'IRI et du CCNES ainsi que des mesures d'observation ont été mesurées afin d'établir la fidélité des réponses des participantes. Les alphas de Cronbach indiquent une cohérence interne acceptable pour les différentes mesures, comparable à celle rapportée dans les études de validation (voir les valeurs des alphas dans les Tableaux 2 et 3).

#### *La mesure d'empathie (Index de réactivité interpersonnelle - IRI) (Davis, 1980)*

Les résultats des analyses descriptives présentés dans le Tableau 2 indiquent que dans l'ensemble, les éducatrices tendent à attribuer des cotes élevées aux différents énoncés mesurant l'empathie ( $M > 4,5/6$  pour l'ensemble des échelles). De façon plus précise, les échelles de

préoccupation empathique ( $M = 5,63$ ,  $É.-T. = 0,76$ ) et de perspective d'autrui ( $M = 4,96$ ,  $É.-T. = 0,79$ ) sont celles qui obtiennent les scores moyens les plus élevés. En revanche, l'échelle de fantaisie est celle qui obtient le score moyen le plus faible et le plus dispersé ( $M = 4,55$ ,  $É.-T. = 1,22$ ). L'échelle de détresse personnelle (mesure inversée), reconnue comme étant associée négativement à des réactions empathiques (Eisenberg et Eggum, 2008; Grynberg, 2013), obtient un score moyen comparable à celui obtenu pour l'échelle de fantaisie ( $M = 4,66$ ,  $É.-T. = 0,76$ ).

Tableau 2

*Moyennes, écarts-types et alphas au questionnaire d'empathie (IRI)*

Mesures	M	É.-T.	Alpha
Échelles d'empathie			
Fantaisie	4,55	1,22	0,78
Perspective d'autrui	4,96	0,79	0,64
Préoccupation empathique	5,63	0,76	0,63
Détresse personnelle	4,66	0,76	0,73
Score total d'empathie	4,94	0,50	0,70

*Note.* L'item 1 du questionnaire a été retiré pour le calcul de l'échelle parce qu'il affectait de façon trop marquée la cohérence de l'échelle.

*La mesure des pratiques de socialisation des émotions (Coping with Children's Negative Emotion Scale - CCNES-vfe) (Fabes et al., 1990; Coutu et Beaudoin, 2008)*

Les résultats au CCNES, présentés dans le Tableau 3, révèlent que les éducatrices tendent à rapporter davantage de réactions positives (réconforter, encourager l'expression de l'émotion et rechercher une solution) ( $M = 5,62$ ,  $É.-T. = 0,72$ ) que de réactions négatives (minimiser et punir

le comportement) ( $M = 1,44$ ,  $\acute{E}.-T. = 0,42$ ) face aux émotions désagréables exprimées par les enfants.

Tableau 3

*Moyennes, écarts-types et cohérence interne des échelles de socialisation des émotions (CCNES)*

Échelles du CCNES	M	É.-T.	Alpha
Réactions positives	5,62	0,72	0,87
Réactions négatives	1,44	0,42	0,74

*La mesure de la qualité des interactions*

Au CLASS, les scores des dimensions évaluées peuvent varier de 1 à 7 : les scores 1 à  $\leq 2$  indiquent une plus faible qualité d'interaction; les scores variant de 3 à  $\leq 5$  traduisent une qualité modérée; enfin, les scores de 6 et  $\leq 7$  indiquent une haute qualité d'interaction (La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004). Précisons que l'interprétation des scores doit être inversée pour l'échelle de Climat négatif. Ainsi, un score de climat négatif faible indique des interactions plus positives entre les éducatrices et les enfants. Les données recueillies à l'aide du CLASS, représentées dans le Tableau 4, révèlent des scores moyens oscillant entre 5,52 et 6,10 (à l'exception de l'échelle inversée du Climat négatif). C'est à l'échelle du Climat positif qu'elles obtiennent le score moyen le plus élevé. Inversement, les éducatrices obtiennent en moyenne un score plus faible à la dimension du Climat négatif. Les résultats indiquent qu'en moyenne, les éducatrices obtiennent des scores de Sensibilité, de Soutien émotionnel et de Considération du point de vue des enfants qui atteignent le seuil de qualité élevée d'interaction ( $M = 5,6$  et  $5,2$  respectivement).



Tableau 4

*Moyennes et écarts-types des résultats aux observations de la qualité des interactions (CLASS)*

Échelles du CLASS (dimension soutien émotionnel)	M	É.-T.
Climat positif (CP)	6,10	0,89
Climat négatif (CN)	1,31	0,48
Sensibilité de l'éducatrice (SÉ)	5,56	1,07
Considération du point de vue de l'enfant (PE)	5,52	1,02
Total	5,97	0,74

*Note.* La fidélité des mesures est établie par la certification des observatrices (inter-juges > 80%).

### **Les analyses principales**

En premier lieu, la stratégie analytique consistait à vérifier si la propension à l'empathie des éducatrices est associée à certaines caractéristiques socioprofessionnelles (le niveau de formation, le nombre d'années d'expérience et le nombre d'heures travaillées). Ensuite, les liens entre le niveau de propension à l'empathie des éducatrices, leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité des interactions qu'elles établissent avec les enfants de leur groupe ont été mesurés.

#### *La relation entre la propension à l'empathie des éducatrices et les caractéristiques socioprofessionnelles*

Des corrélations de Pearson ont été effectuées afin de vérifier si des liens significatifs existent entre les différentes sous-échelles d'empathie et certaines caractéristiques socioprofessionnelles des éducatrices (le nombre d'années d'expérience en service de garde et le nombre d'heures travaillées par semaine). Les résultats aux analyses corrélationnelles, détaillés

dans le Tableau 5, indiquent un seul lien significatif (unilatéral) entre ces variables et les dimensions d'empathie. Ainsi, un lien significatif et positif ( $r = 0,28$ ,  $p < 0,05$ ) est obtenu entre le niveau de détresse personnelle et le nombre d'heures travaillées par semaine. Donc, plus les éducatrices travaillent, plus le score de détresse personnelle est élevé. Rappelons que l'échelle de détresse personnelle est une mesure inversée qui a été recodée pour réaliser les analyses statistiques et qu'elle est reconnue comme étant associée négativement à des réactions empathiques (Eisenberg et Eggum, 2008; Grynberg, 2013). Cela dit, l'interprétation de ce résultat doit aller en ce sens: plus les éducatrices travaillent, moins elles rapportent un état de détresse personnelle.

Tableau 5

*Intercorrélations entre la mesure d'empathie et caractéristiques socioprofessionnelles des éducatrices*

Caractéristiques socioprofessionnelles	Expérience en service de garde (nb d'années)	Heures travaillées (par semaine)
Fantaisie	0,00	-0,01
Perspective d'autrui	0,09	-0,05
Détresse personnelle	0,13	0,28*
Préoccupation empathique	0,06	0,16
Empathie totale	0,12	0,16

*Note.* \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  (unilatéral).

Des analyses de comparaison de moyennes (test-t - groupes indépendants) avec application de corrections de Bonferonni, ont été effectuées afin de vérifier s'il existait des différences de moyennes entre les scores d'empathie des éducatrices selon le type de formation suivi. Tel qu'indiqué dans le Tableau 6, les résultats aux analyses ont révélé une différence significative entre le score moyen de détresse personnelle des éducatrices et le type de formation

qu'elles ont suivi. Ainsi, le score moyen de détresse personnelle des éducatrices qui détiennent une attestation d'études collégiales ou autres ( $M = 4,16$ ,  $É.-T. = 0,65$ ) est significativement plus faible que celles qui ont une formation plus élevée (DEC ou certificat) [ $M = 4,86$ ,  $É.-T. = 0,92$ ;  $t(51) = 2,67$ ,  $p < 0,05$ ]. Cela dit, comme pour les résultats précédents, un score plus faible de détresse personnelle (variable recodée inversement pour réaliser les analyses), indique une moins bonne disposition empathique. Ainsi, les éducatrices qui ont une formation plus élevée rapportent moins de détresse personnelle, donc elles seraient plus disposées à être empathiques.

Tableau 6

*Moyennes et (écarts types) des scores d'empathie selon le type de formation suivi et comparaison de moyennes (test-t)*

Type de formation suivi	AEC	DEC ou certificat	Test-t
Fantaisie	4,44 (1,23)	4,60 (1,23)	0,42
Perspective d'autrui	4,75 (0,80)	5,04 (0,78)	1,23
Détresse personnelle	4,16 (0,65)	4,86 (0,93)*	2,67*
Préoccupation empathique	5,59 (0,81)	5,64 (0,75)	0,62
Empathie totale	4,73 (0,49)	5,03 (0,49)	2,02

*Note.* \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  (bilatéral).

*Le lien entre l'empathie des éducatrices et les pratiques de socialisation des émotions (CCNES)*

Tel qu'illustré dans le Tableau 7, l'échelle de préoccupation empathique est associée de manière significative aux réactions des éducatrices face aux émotions exprimées par les enfants. Ainsi, un lien significatif et positif existe entre la préoccupation empathique et le score de réactions positives. Dans un même ordre d'idées, l'échelle de préoccupation empathique est corrélée significativement et négativement à l'échelle de réactions négatives. Ainsi, plus une éducatrice a un score élevé au niveau de l'échelle de préoccupation empathique, plus elle rapporte

offrir du soutien aux enfants qui expriment des émotions de détresse et l'inverse est aussi vrai. Aucun lien significatif n'est observé entre les autres échelles de propension à l'empathie et les pratiques de socialisation des émotions.

Tableau 7

*Intercorrélations entre la mesure d'empathie et les pratiques de socialisation des émotions*

Réactions (CCNES)	Réactions négatives	Réactions positives
Fantaisie	-0,15	0,03
Perspective d'autrui	0,05	0,13
Détresse personnelle	0,01	-0,01
Préoccupation empathique	-0,40**	0,39**
Empathie totale	-0,22	0,22

*Note.* \*\*  $p < 0,01$  (unilatéral).

*Le lien entre l'empathie des éducatrices et la qualité des interactions éducatrices-enfants (domaine du soutien émotionnel) (CLASS)*

Les résultats des corrélations effectuées sont présentés dans le Tableau 8. L'analyse des données révèle que seule la catégorie du climat négatif du CLASS indique des liens significatifs avec certaines échelles d'empathie. De manière plus précise, la mesure d'observation du climat négatif est négativement reliée aux scores d'échelles de préoccupation empathique et de fantaisie. Une association négative et significative est également obtenue entre le score de climat négatif et le score total d'empathie des éducatrices.

Tableau 8

*Intercorrélations entre les mesures d'empathie et les scores de qualité des interactions éducatrice-enfant*

	Climat positif	Climat négatif	Sensibilité de l'éducatrice	Considération du point de vue	Soutien émotionnel total (CLASS)
Fantaisie	0,05	-0,29*	0,05	-0,03	0,07
Perspective d'autrui	-0,04	-0,09	-0,08	0,05	-0,01
Détresse personnelle	0,09	-0,10	0,07	0,09	0,10
Préoccupation empathique	0,16	-0,32*	0,10	0,05	0,15
Empathie totale	0,12	-,38**	0,07	0,06	0,15

*Note.* \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , (unilatéral).

## LA DISCUSSION

La présente recherche doctorale visait principalement à étudier certains facteurs individuels associés aux éducatrices en service de garde susceptibles d'influencer le développement émotionnel des jeunes enfants. Plus spécifiquement, l'objectif de l'étude était de vérifier l'existence de liens entre la propension à l'empathie des éducatrices et leurs pratiques de socialisation des émotions. L'étude visait aussi à vérifier si le niveau d'empathie des éducatrices est relié à la qualité de leurs interactions avec les enfants de leur groupe. Enfin, de façon plus exploratoire, nous nous sommes aussi intéressés à examiner les relations possibles entre la propension à l'empathie des éducatrices et certaines de leurs caractéristiques socioprofessionnelles, notamment le nombre d'années d'expérience, le type de formation reçu et le nombre d'heures travaillées par semaine.

Les résultats découlant de mesures autorapportées indiquent que le niveau d'empathie des éducatrices est significativement associé aux mesures de pratiques de socialisation des émotions. En effet, on observe que plus les éducatrices rapportent une *préoccupation empathique* élevée envers autrui, plus elles affirment recourir à des réactions positives face à l'expression des émotions des enfants (tristesse, colère ou détresse). Inversement, le niveau d'empathie des éducatrices est corrélé négativement et significativement au score de réactions négatives (tel qu'évalué par le questionnaire CCNES). Un autre résultat indique une relation négative entre les scores d'empathie et un seul indicateur de la qualité des interactions éducatrice-enfant. De façon plus précise, nos analyses révèlent un lien négatif et significatif entre l'empathie et le climat émotionnel négatif dans le groupe (tel qu'observé à l'aide du CLASS). De plus, les résultats démontrent que plus une éducatrice obtient un score élevé d'empathie (échelle totale et échelle de *fantaisie*), moins le *climat émotionnel* est négatif dans son groupe.

En ce qui concerne le volet plus exploratoire de l'étude, nos analyses révèlent également certaines associations significatives. Ainsi, on remarque que le nombre d'heures travaillées en service de garde par semaine et le type de formation suivi sont des variables associées significativement à la propension à l'empathie des éducatrices. Plus les éducatrices travaillent un nombre d'heures élevé par semaine, moins elles rapportent de la *détresse personnelle*, donc plus elles seraient disposées à être empathiques. Aussi, les éducatrices qui détiennent un type de formation nécessitant plus d'années d'étude (DEC ou certificat) obtiennent des scores de *détresse personnelle* moins élevés que celles détenant une formation nécessitant moins d'années d'étude (attestation d'études collégiales).

## **Retour sur les hypothèses de recherche et les résultats**

### *L'importance de la dimension émotionnelle de l'empathie*

Une première hypothèse prévoyait que la propension à l'empathie des éducatrices serait reliée à leurs pratiques de socialisation des émotions. Il a été avancé que cette caractéristique personnelle serait associée aux réactions qu'elles disent adopter face aux émotions négatives exprimées par les enfants. Les résultats viennent corroborer partiellement cette hypothèse puisqu'une seule échelle d'empathie, soit l'échelle *préoccupation empathique*, est corrélée significativement avec les pratiques de socialisation des émotions. Cette dernière échelle est composée d'items faisant référence à la tendance à éprouver de la compassion et à être désolée devant les difficultés d'autrui et devant une injustice perçue. Elle fait aussi référence à la tendance à éprouver une envie d'aider une personne dans le besoin, à se sentir affecté par le malheur des autres et à se décrire comme une personne étant sensible. Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux rapportés par Havighurst et ses collègues (2010) à l'effet qu'il existe un lien entre la disposition à l'empathie des parents et leurs pratiques éducatives favorables au

développement émotionnel. Ces chercheuses ont également observé un accroissement de la disposition à l'empathie des parents de jeunes enfants et une amélioration de leurs propres compétences émotionnelles (identification et gestion des émotions) lorsque ceux-ci sont entraînés à identifier et refléter les émotions exprimées par leurs enfants, des actions qui réfèrent à des pratiques démontrées favorables à la socialisation des émotions.

Malgré ce qui précède, seule la dimension de la *préoccupation empathique* est associée significativement à l'adoption des pratiques de socialisation susceptibles d'influencer le développement émotionnel des jeunes enfants. Ainsi donc, ni l'échelle *d'empathie totale*, ni les autres échelles du questionnaire IRI, soit l'échelle de *fantaisie*, de *prise de perspective d'autrui* et de *détresse personnelle*, ne se sont avérées associées significativement à la manière dont les éducatrices affirment réagir face aux émotions négatives des enfants. Comme l'avance Davis (1983b), ce serait plutôt la dimension émotionnelle de l'empathie (mesurée par l'échelle *préoccupation empathique*), qui motiverait les comportements plus «empathiques» des adultes envers autrui. Cela pourrait expliquer pourquoi seule cette dernière échelle est associée aux pratiques éducatives des éducatrices. Il est donc probable que leurs réactions soient davantage guidées par leur capacité à se sentir interpellées émotionnellement par les émotions qu'elles vivent, plutôt que par d'autres dimensions (davantage cognitives) mesurées par le questionnaire d'empathie.

Cela rejoint aussi d'une certaine manière ce qu'Ersay (2007) suggérait au sujet des éducatrices qui accordent davantage d'importance à leurs propres états émotionnels et qui sont habilitées à les décrire; celles-ci ont plus tendance à adopter des réactions positives et à moins avoir recours à des réactions négatives face à une expérience émotionnelle désagréable (ce qui survient lorsqu'un enfant exprime une émotion négative). Ainsi donc, ce seraient plutôt les compétences émotionnelles que cognitives, telles que la capacité d'une éducatrice à identifier et



décrire ses propres émotions, qui seraient davantage associées à des pratiques favorables à la socialisation des émotions. Tettegah et Anderson (2007) ont d'ailleurs indirectement soulevé ce point dans leurs travaux. En effet, ils ont observé une discordance entre l'échelle de *prise de perspective* du questionnaire de propension à l'empathie (Davis, 1983a), une échelle dite cognitive, et les réactions des éducatrices exposées à des scénarios dans lesquels des enfants se retrouvaient dans un contexte de victimisation par leurs pairs. Plus spécifiquement, même si certaines éducatrices ont rapporté un haut niveau d'empathie sur cette échelle, les chercheurs ont noté qu'il n'y avait pas de lien significatif entre leur propension à considérer la perspective de l'autre (*perspective d'autrui – mesure de la dimension cognitive*) et le niveau d'empathie qu'elles exprimaient aux enfants victimes. Ainsi, même si les éducatrices rapportaient une tendance à prendre la *perspective d'autrui*, elles n'étaient pas nécessairement portées à réagir de manière empathique dans les mises en situation. Ces mêmes chercheurs ont soulevé l'hypothèse voulant que la désirabilité sociale puisse expliquer en partie cette discordance entre ce qui était rapporté et le comportement observé (Tettegah et Anderson, 2007). Quoi qu'il en soit, ce résultat semble aussi aller dans le même sens que ceux rapportés précédemment en ce qui concerne le rôle déterminant que joue la dimension émotionnelle de l'empathie en tant « qu'incitateur à l'action ». Ainsi, il ne suffirait pas de détenir de bonnes capacités à se mettre à la place de l'autre d'un point de vue cognitif pour adopter des conduites sensibles ou des réponses de réconfort envers les autres. Pour se montrer plus empathique face aux émotions vécues par les jeunes enfants, il semble que la capacité de se sentir interpellé par ces dernières, d'un point de vue affectif, constitue un aspect plus déterminant.

Ceci converge aussi avec ce que Barr (2011) a avancé à l'effet que même si un adulte rapporte une tendance à adopter la perspective des autres, cela n'indique pas qu'il est apte à mettre cette habileté cognitive en application. Le même auteur explique qu'il importe de bien faire la

distinction entre la tendance ou encore la propension à l'empathie et ses différentes dimensions et la capacité réelle d'un individu à démontrer ou à actualiser cette empathie face aux autres. Ainsi, d'autres conditions telles que de détenir de bonnes compétences émotionnelles (par exemple, les habiletés d'identification et de régulation des émotions; Eysenck, 2007) ou encore les dimensions émotionnelles de l'empathie doivent également être considérées dans l'équation pour améliorer les habiletés de socialisation des émotions des éducatrices. Ainsi, il semble que les dimensions cognitives de l'empathie considérées de manière isolée ne sont pas associées aux pratiques de socialisation des émotions des éducatrices et que ces dernières seraient bonifiées par la présence d'habiletés émotionnelles.

De façon intéressante, Swartz et McElwain (2012) ont démontré que plus les éducatrices sont capables de considérer le point de vue d'autrui (échelle *perspective d'autrui* - une dimension cognitive de l'empathie), plus elles offraient du soutien émotionnel aux enfants qui expriment des émotions négatives; par contre, cette relation n'était présente que lorsque les répondantes démontraient aussi la capacité à utiliser des stratégies pour réguler leurs propres émotions. Ainsi, on voit que les habiletés d'identification et de régulation des émotions, qui sont aussi en lien avec les dimensions émotionnelles de l'empathie (par exemple, la *détresse personnelle* indique une tendance à se sentir submergé par les émotions négatives vécues par une autre personne, et cela indique qu'une personne a de la difficulté à réguler ses émotions de tristesse et de compassion face à la détresse d'autrui afin d'être en mesure de lui venir en aide). En résumé, les résultats de la présente étude et de celles citées ci-dessus semblent soutenir l'idée selon laquelle l'aspect émotionnel de l'empathie ainsi que les compétences émotionnelles des éducatrices viendraient jouer un rôle dans les pratiques de socialisation des émotions des enfants et qu'elles semblent faciliter la mise en action des compétences cognitives de l'empathie.

### *La propension à l'empathie comme inhibitrice d'interactions et d'interventions négatives?*

Une seconde hypothèse suggérait qu'une relation significative et positive serait mesurée entre les scores d'empathie des éducatrices et la qualité du *soutien émotionnel* offert aux enfants du groupe (une dimension de l'outil CLASS mesurant la qualité des interactions que les éducatrices établissent avec les enfants). Les résultats ont partiellement confirmé cette hypothèse. En effet, des associations négatives et significatives ont été obtenues entre les scores d'empathie et l'échelle du *climat négatif* observé dans un groupe. Il s'est avéré que plus les éducatrices ont un score d'*empathie totale* élevé, moins elles adoptent des conduites favorables à l'instauration d'un *climat négatif* dans le groupe (par ex., démontrer un affect négatif, avoir recours au contrôle punitif, faire preuve de sarcasme et de négativité). Ce résultat suggère que le niveau d'empathie des éducatrices est lié à l'établissement du climat émotionnel dans leur groupe et à la qualité de leurs interactions avec les enfants dont elles s'occupent.

Plus spécifiquement, deux échelles de propension à l'empathie confortent cette deuxième hypothèse : l'une d'entre elles est davantage en lien avec la dimension cognitive de l'empathie (score de *fantaisie*) alors que la seconde est plus directement en lien avec l'aspect émotionnel de l'empathie (la *préoccupation empathique*). En effet, plus elles rapportent des scores élevés à l'échelle de préoccupation empathique, moins le climat émotionnel de leur groupe est négatif. Ce résultat suggère que cette dernière dimension de l'empathie est un facteur à considérer d'une manière particulière lorsqu'on s'intéresse au développement émotionnel des tout-petits (*préoccupation empathique*), car elle est associée à la fois à des pratiques favorables à la socialisation des émotions (CCNES) et à la qualité du climat et des interactions dans le groupe (CLASS).

Aussi, les résultats ont indiqué que plus une éducatrice rapporte un score de *fantaisie* élevé plus elle obtient un score faible au niveau du *climat négatif* observé dans le groupe. Par

conséquent, moins elle fait appel à des interventions propices à un *climat négatif* et moins on observe d'interactions négatives dans le groupe. Or, il est possible de comprendre que les éléments de l'échelle de *fantaisie* (une dimension cognitive de l'empathie qui mesure la tendance d'un individu à s'imaginer ainsi qu'à se laisser transporter dans les actions et les émotions de personnages fictifs), sont reliés aux interactions qu'une éducatrice a avec son groupe d'enfant, même si un peu plus tôt il a été avancé que les dimensions cognitives ne semblaient pas a priori être associées directement aux actions posées par les éducatrices auprès des enfants. Par contre, les résultats indiquent qu'à la fois une échelle émotionnelle de l'empathie ainsi que cette échelle cognitive de la propension à l'empathie sont associées à la même dimension du *soutien émotionnel* du CLASS soit le *climat négatif*. Ainsi, cela va dans le même sens que ce qui était expliqué plus tôt puisqu'il est possible de croire que les capacités de *préoccupation empathique* des éducatrices ont pu contribuer au lien entre l'échelle de *fantaisie*, soit l'aspect cognitif, et la qualité du climat émotionnel et des interactions dans le groupe en service de garde, comme en jouant le rôle d'une variable médiatrice. En d'autres mots, cela revient encore à dire que l'échelle émotionnelle de la propension à l'empathie semble faciliter la mise en action d'habiletés cognitives de l'empathie.

Ici, il est aussi pertinent de tenter de s'expliquer les raisons probables pour lesquelles les autres échelles de la mesure de la qualité des interactions (associées à la dimension du *soutien émotionnel*) ne sont pas associées aux mesures d'empathie. En effet, même si les résultats rapportés plus haut viennent confirmer en partie la deuxième hypothèse, il reste qu'une seule échelle de la mesure observationnelle de la qualité des interactions s'est avérée associée à la mesure de propension à l'empathie, soit l'échelle du *climat négatif*. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que la qualité des interactions est assez semblable ou équivalente dans les groupes observés (peu de variabilité en ce qui concerne les autres dimensions plus positives du

soutien émotionnel). En effet, peu d'éducatrices ont obtenu des scores élevés sur le climat émotionnel négatif et il semble que celles qui se démarquent sur cette mesure tendent aussi à rapporter un plus faible niveau d'empathie.

Deuxièmement, la capacité à instaurer un *climat positif* pourrait moins dépendre de l'empathie et relever davantage de facteurs associés à la formation ou au développement professionnels (par exemple, l'habileté à gérer les comportements difficiles, la capacité à garder son calme ou à instaurer une routine stable et prévisible pour les enfants, etc.). À ce sujet, il est intéressant de noter que Feshbach et Feshbach (2009) expliquent que la propension à l'empathie serait plus directement associée à une inhibition de la tendance à l'agression tandis qu'elle ne serait pas suffisante pour l'adoption de comportements prosociaux. Ce type de comportements nécessiterait davantage d'entraînement et de formation pour apprendre à les utiliser dans différentes situations éducatives. De tels résultats suggèrent que la propension à l'empathie serait une caractéristique intrinsèque, qui se vit d'un point de vue émotif, et que pour la mettre en action dans leurs interventions, des stratégies d'interventions concrètes devraient être enseignées aux éducatrices.

Enfin, il demeure que les résultats indiquent qu'aucun lien significatif n'est présent entre les deux autres échelles d'empathie soit le niveau de *détresse personnelle* et la *perspective d'autrui* d'une éducatrice (deux autres sous-échelles de l'empathie) et la qualité des interactions dans le groupe et du climat éducatif mesuré par la mesure observationnelle du CLASS. Par conséquent, ces dimensions de l'empathie ne semblent pas être reflétées dans les interactions qu'il y a dans un groupe en service de garde. À ce sujet, l'étude réalisée par Barr (2011) avait révélé des liens significatifs entre ces échelles de la propension à l'empathie chez les enseignants d'université et leur capacité à bien comprendre et percevoir les relations entre leurs étudiants. Un lien positif était présent pour ce qui est de l'échelle *perspective d'autrui* et le lien était négatif

pour l'échelle de *détresse personnelle*. Ce chercheur avançait donc que grâce à leur meilleure compréhension de la réalité de leurs étudiants, les enseignants plus empathiques seraient plus en mesure de les soutenir et de leur offrir une bonne écoute. Par contre, jusqu'ici il est possible de constater que la relation entre les dimensions mesurées (soit la perspective d'autrui et la compréhension du vécu des étudiants) relève davantage d'habiletés cognitives. De plus, jusqu'à maintenant les résultats de la présente étude et de ceux cités plus haut suggèrent que cet aspect cognitif ne serait pas une condition suffisante pour que les habiletés empathiques soient manifestées. En effet, la compréhension de la réalité d'une autre personne ne serait pas nécessairement liée à la capacité à adopter une conduite prosociale conséquente à la compréhension. Barr (2011) a lui-même souligné ce point en affirmant qu'il est important de ne pas oublier que la propension à l'empathie, et plus spécifiquement la propension à se mettre à la place d'une autre personne, doit vraiment être considérée comme une habileté cognitive tendance plutôt qu'une capacité à actualiser dans le réel cette habileté par des comportements positifs dirigés vers autrui. D'ailleurs, un des modèles théoriques les plus utilisés de l'empathie (notamment dans les travaux s'intéressant à l'enseignement), comporte deux éléments; soit les habiletés cognitives de l'empathie ainsi que la capacité des enseignants à communiquer leur empathie à leurs élèves (Feshbach et Feshbach, 2009). Ce modèle établit donc une distinction entre l'aspect cognitif de l'empathie et l'aspect plus pratique et concret de cette qualité sur le plan de sa mise en application (la capacité de traduire l'empathie par des comportements positifs envers les autres).

Cette nuance importante entre la propension à l'empathie d'une personne et son reflet dans ses interventions concrètes est non négligeable. Dans ce contexte, il est intéressant de rappeler les résultats de l'étude de Zinsser et al. (2014) qui s'est intéressée aux croyances des éducatrices préscolaires quant aux rôles qu'elles jouent pour favoriser le développement

émotionnel des jeunes enfants. Les résultats révélèrent que, d'une part, celles qui affichaient des scores élevés (score de 6 et 7) au niveau de la dimension du *soutien émotionnel* (Pianta et al., 2008) avaient tendance à avoir recours à des pratiques de socialisation des émotions plus optimales (soit à faire de l'enseignement émotionnel) de manière quotidienne dans leurs activités et selon les situations émotionnelles qui se présentaient. D'autre part, celles qui avaient un score modéré (score de 3 à 5) avaient plus tendance à enseigner aux enfants des habiletés spécifiques à des moments réservés pour ce faire (une pratique qui semble être moins bénéfique pour la socialisation des émotions). En bref, c'est peut-être ce qui explique en partie le fait que certaines échelles de la présente étude ne soient pas associées à la qualité du climat éducatif du *soutien émotionnel*. En effet, nos résultats ont indiqué que le score moyen obtenu par les participantes à la dimension du *soutien émotionnel* se situe dans un niveau modéré (sauf pour le score de la sous-échelle du climat positif qui est élevé). Par conséquent, même si certaines éducatrices obtiennent des scores qui indiquent une bonne propension à l'empathie, il est possible qu'elles ne mettent pas en application leurs habiletés qui relèvent de l'empathie en soutenant émotionnellement les enfants de manière contextuelle lors de situations émotionnelles, mais plutôt en leur enseignant des habiletés spécifiques lors d'ateliers prévues pour ce faire. De plus, il est important de mentionner que les scores obtenus par les éducatrices au CLASS, ne dépendent pas seulement d'elles, mais aussi de la qualité des relations entre les enfants du groupe. Ainsi, les facteurs individuels propres aux enfants qui composent le groupe peuvent aussi influencer les résultats et la qualité du climat du groupe.

Pour résumer, les résultats ont confirmé en partie qu'il existait un lien entre la propension à l'empathie des éducatrices et la qualité du climat éducatif et des interactions présentes dans leur groupe. Plus spécifiquement, seule la dimension du *climat négatif*, dans le domaine du soutien émotionnel du CLASS, s'avère associée à certaines sous-échelles de la mesure d'empathie. La

mise en relation de ces résultats et de ceux des études recensées met en lumière l'importance de bien faire la distinction entre la propension à l'empathie et la capacité à mettre en application ces habiletés cognitives et émotionnelles en contexte réel. En effet, il semblerait que l'enseignement d'habiletés pratiques auprès des éducatrices serait un élément à considérer afin qu'elles soient en mesure d'«agir» leur propension à l'empathie.

*Se sentir plus outillée et compétente pour être plus empathique?*

Des analyses exploratoires ont été réalisées afin de vérifier s'il existait un lien entre la propension à l'empathie des éducatrices et certaines de leurs caractéristiques socioprofessionnelles (nombre d'années d'expérience, nombre d'heures travaillées par semaine et le type de formation suivi). Deux relations entre ces caractéristiques et les échelles du questionnaire d'empathie se sont avérées significatives. Les résultats suggèrent que plus les éducatrices travaillent, moins elles rapportent un état de *détresse personnelle*. Aussi, les éducatrices qui ont une formation plus approfondie en éducation à l'enfance (DEC ou certificat) rapportent un niveau de *détresse personnelle* plus faible que celles qui détiennent une attestation d'études collégiales.

*Le nombre d'heures travaillées par semaine.* Le nombre d'heures travaillées par semaine par les éducatrices est associé à leur niveau de *détresse personnelle*. Rappelons que la *détresse personnelle* est un état émotionnel intense d'inconfort en réaction aux émotions d'autrui (Eisenberg et Eggum, 2008). À vrai dire, elle est associée négativement à la propension à l'empathie puisqu'elle aurait tendance à produire une réponse aversive face à la *détresse* d'une autre personne (Eisenberg et Eggum, 2008). Ainsi, plus les éducatrices travaillent, moins elles rapportent un état de *détresse personnelle* élevé et, conséquemment, elles seraient portées à être plus empathiques. Ce résultat laisse entendre que plus les éducatrices s'investissent dans leur



travail (en termes de nombre d'heures travaillées), plus elles disposent des qualités personnelles requises pour relever les défis de leur travail. On peut en effet supposer que l'empathie des éducatrices est une caractéristique individuelle qui peut rendre plus apte à composer avec les exigences de leur travail. Or, comme aucune étude recensée ne s'est intéressée spécifiquement à la relation entre ces deux éléments, il n'est pas possible de faire une comparaison directe avec ce résultat et ceux d'autres recherches. Par contre, l'étude de King et ses collègues (2016) au sujet des conditions de travail des éducatrices indique de meilleures habiletés émotionnelles chez les enfants dont les éducatrices avaient un plus haut revenu. Cela suggère une relation entre les conditions de travail des éducatrices et potentiellement leurs pratiques de socialisation des émotions se répercutant positivement sur le développement émotionnel des enfants. Il est donc possible de croire que les éducatrices qui travaillent un plus grand nombre d'heures ont, par conséquent un plus haut revenu, ce qui pourrait réduire leur niveau de préoccupation et de détresse personnelle en ayant moins de soucis financiers. Une autre explication possible pour comprendre ce résultat est qu'il serait plus facile pour les éducatrices qui ressentent peu de détresse personnelle de s'investir davantage au travail et d'y consacrer plusieurs heures. Ainsi, celles qui se sentent davantage en situation de détresse personnelle seraient peut-être moins disposées à travailler de plus longues heures par semaine dans leur emploi.

*Type de formation suivie.* Les éducatrices ayant une formation collégiale ou universitaire (DEC ou Certificat) rapportent un plus bas niveau de *détresse personnelle* que leurs collègues qui détiennent une attestation d'études collégiales. Cela laisse entendre qu'un plus haut niveau de formation pourrait contribuer à développer des habiletés associées à l'empathie et, de ce fait, permettrait aux éducatrices d'être mieux outillées pour relever les défis de leurs tâches quotidiennes auprès des enfants. Par conséquent, elles se sentiraient moins en détresse et peut-

être plus disponibles émotionnellement pour les enfants. Cela va un peu à l'encontre de ce que Ceylan et al. (2011) avaient obtenu comme résultats. Ceux-ci n'indiquaient pas de relation significative entre le niveau d'empathie des éducatrices et le type de formation reçu. Cette équipe turque a tenté d'expliquer l'absence de différences significatives à ce sujet en raison d'une similarité entre les programmes de formation s'adressant aux éducatrices, peu importe le type de programme. Cette divergence entre nos résultats et ceux obtenus par cette équipe turque peut être expliquée par le fait que les types de formation en Turquie divergent des formations offertes par les établissements québécois et nord-américains. Par contre, d'autres résultats associés aux caractéristiques socioprofessionnelles des éducatrices indiquaient un lien positif et significatif entre l'estime de soi professionnelle des éducatrices et leur disposition à l'empathie (Ceylan et al., 2009). Cela laisse entendre que le fait de se sentir mieux outillée dans le domaine professionnel serait positivement associé à l'empathie des éducatrices, tel que le suggèrent les résultats de la présente étude. Ainsi donc, il est possible que ce soit davantage cette caractéristique qui serait associée à la propension à l'empathie des éducatrices, et que la formation de niveau plus élevé au Québec leur permette d'avoir davantage confiance en leurs compétences professionnelles et ainsi à être plus aptes à se montrer empathiques.

### **Forces et limites méthodologiques et recommandations**

La principale force de l'étude réside dans la diversité et la qualité de ses mesures. En effet, les qualités psychométriques des instruments utilisés, notamment les questionnaires autorapportés, ont été bien démontrées. Ainsi, même si des mesures autorapportées peuvent comporter certaines limites sur le plan méthodologique, celle qui a été choisie comme mesure de propension à l'empathie pour cette étude constitue l'un des meilleurs outils de cette catégorie

pour ce faire (Baron-Cohen et Wheelwright, 2004). La qualité de la mesure observationnelle du climat éducatif constitue une autre des principales forces méthodologiques de l'étude. En effet, le CLASS est un outil reconnu comme étant de haute qualité. La certification nécessaire pour l'utilisation de l'outil d'observation nécessite une formation rigoureuse. Plusieurs heures de pratique et de visionnements d'extraits vidéo ont été réalisées par les observatrices. Enfin, un examen, assurant un accord inter-juges (d'au minimum 80%) entre l'utilisateur de l'outil et les concepteurs experts, doit être réussi pour compléter et recevoir l'accréditation permettant de l'utiliser. Toutes ces conditions offrent une certaine garantie de la qualité de la mesure d'observation.

Malgré cette force qu'elle présente, cette étude comporte aussi certaines limites méthodologiques. D'abord, il est important de ne pas ignorer le fait que les mesures observationnelles ainsi que les mesures autorapportées comportent aussi certaines limites sur le plan de la désirabilité sociale. En effet, il est impossible d'ignorer le fait que la présence d'un observateur externe puisse influencer le comportement de la personne observée (Zinsser et al., 2014). Ainsi, en étant conscientes du thème central du projet en lien avec la socialisation des émotions, il est possible que la désirabilité sociale ait eu pour effet d'augmenter les comportements positifs des éducatrices et d'inhiber leurs réactions négatives en réponse aux émotions des enfants.

De plus, la mise en relation de deux mesures autorapportées, soit l'IRI pour la mesure de propension à l'empathie et du CCNES pour mesurer les attitudes des éducatrices en lien avec la socialisation des émotions, constitue aussi une faiblesse méthodologique. Afin de pallier ces limites, il serait intéressant de pouvoir profiter des avancées scientifiques afin d'objectiver davantage les mesures autorapportées. Ainsi, une validation du questionnaire d'empathie pourrait être effectuée en le combinant à une mesure hormonale associée à cette caractéristique. À titre

d'exemple, il serait intéressant de pouvoir mettre en relation une mesure physiologique associée à la propension à l'empathie et mesurer la variation de cette mesure physiologique chez une éducatrice en plus de les mettre à la fois en contexte d'interventions auprès d'enfants en train de vivre une situation émotionnelle quelconque. Cela dit, une mesure du niveau d'ocytocine pourrait être utilisée, en plus des questionnaires, pour mesurer l'empathie. En effet, plusieurs études récentes suggèrent que cette hormone pourrait constituer la marque endocrinienne de l'empathie (Barraza et Zak, 2009; Riem et al., 2011; Wu, Li et Su, 2012). Du même coup, le recours à une mesure plus objective et potentiellement moins biaisée de l'empathie pourrait pallier au fait que ce concept apparaisse comme étant mal circonscrit dans la littérature scientifique. En effet, les façons de mesurer l'empathie varient considérablement d'une étude à l'autre et cela vient certainement brouiller les pistes pour l'avancée des connaissances scientifiques associées à cette caractéristique humaine. Ainsi, c'est qui peut expliquer que des résultats contradictoires se retrouvent dans la littérature à ce sujet (Eisenberg, 2002). Enfin, il serait nécessaire qu'un outil de mesure de la propension à l'empathie propre aux intervenants dans le monde de l'éducation puisse être élaboré et validé.

Enfin, la taille de l'échantillon relativement petite a comme conséquence de restreindre le type de conclusions statistiques qui peuvent s'en dégager, ce qui constitue une autre limite. Le projet de plus grande envergure dans lequel s'inscrit cette étude comportait 108 participants. Parmi eux, 54 participantes rencontraient à la fois les critères d'inclusion de la présente étude ainsi que les conditions leurs permettant aussi de participer aux rencontres d'observation pour la mesure du CLASS. À la base, 60 éducatrices ont participé aux rencontres d'observation, mais 6 d'entre elles ont dû être exclues des analyses pour différentes raisons (p. ex: l'ensemble des cycles d'observation n'a pas pu être complété, les observations ont été réalisées dans des groupes d'enfants qui ne correspondaient pas à l'âge requis pour cette étude, trop de données

sociodémographiques étaient manquantes, etc.). Quoiqu'il en soit, il reste que la taille de l'échantillon demeure fort acceptable pour un projet qui implique des mesures observationnelles et dans le contexte d'un projet doctoral en psychologie clinique qui se veut un exercice de familiarisation à la recherche scientifique. En bref, les analyses réalisées ont permis d'atteindre l'objectif visé qui était de répondre aux questions formulées initialement. Cela dit, cet échantillon a permis de mettre en lumière la présence de relations significatives entre certaines variables associées à l'empathie des éducatrices et leurs pratiques éducatives auprès des jeunes enfants, en plus de stimuler des réflexions très intéressantes à ce sujet. Somme toute, ce projet amène une contribution intéressante aux connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation préscolaire.

### **Principales retombées et pistes de réflexion pour les recherches futures**

Les résultats de la présente étude amènent un éclairage au sujet des dimensions spécifiques de la propension à l'empathie qui sont associées davantage aux interventions socioémotionnelles posées par les éducatrices auprès des tout-petits. Ceux-ci ont mis en relief le rôle que semble jouer la dimension émotionnelle de l'empathie pour l'adoption d'attitudes positives de la part des éducatrices en regard du vécu émotionnel des enfants. Ils ont aussi permis d'observer que les dimensions cognitives de l'empathie semblent devoir être accompagnées aussi d'une propension émotionnelle à se sentir interpellée par la détresse des autres pour que l'empathie d'une éducatrice puisse se refléter dans ses interventions. Il semble aussi que la propension à l'empathie se reflète davantage dans une tendance à inhiber un comportement défavorable au développement socioémotionnel des jeunes enfants plutôt qu'une tendance à agir de manière à optimiser le développement émotionnel. Pour ces raisons, il a été avancé qu'effectivement une distinction claire doit être faite entre la propension à l'empathie et la

capacité d'un individu à démontrer son empathie aux autres en situation réelle (Barr, 2011). En effet, il semble primordial que des habiletés comportementales concrètes soient acquises par les éducatrices afin qu'elles puissent agir ou actualiser leur propension à l'empathie et, par conséquent, optimiser l'impact positif qu'elles peuvent avoir sur le développement socioémotionnel des jeunes enfants.

À la lumière de ces résultats, il semble que dans une certaine mesure, l'empathie des éducatrices au préscolaire soit un facteur associé à la qualité des interventions qu'elles posent au quotidien dans le cadre de leur travail. Pour cette raison, il serait intéressant que des programmes de formation se penchent sur la mise en place d'ateliers de formation qui visent à enseigner aux éducatrices des manières de refléter leur empathie aux enfants et d'intervenir, plutôt que de miser seulement sur l'augmentation de la propension à l'empathie des éducatrices et sur le développement d'habiletés cognitives de l'empathie (Barr, 2011). Ainsi, les formations s'adressant aux éducatrices démontrant au départ une bonne propension à l'empathie, devraient se concentrer davantage sur l'enseignement de stratégies d'interventions pratiques pour qu'elles soient en mesure de communiquer leur propension à l'empathie que sur l'enseignement de théories sur le développement émotionnel et sur le rôle de l'empathie des éducatrices sur l'efficacité de leurs interventions. En bref, il est à souhaiter que plus d'importance soit accordée au développement des habiletés comportementales liées à l'empathie.

Pour celles qui constatent avoir plus de difficultés à ressentir de l'empathie vis-à-vis des émotions exprimées ou vécues par les enfants (ou qui auraient tendance à se retrouver en situation de détresse émotionnelle dans ce contexte), elles pourraient être dirigées également vers certains ateliers. Ils pourraient viser le développement de la capacité des éducatrices à se sentir interpellées par la détresse des enfants (dimension émotionnelle de la propension à l'empathie) et à se mettre à la place des autres (dimension cognitive de l'empathie) ainsi que le développement

d'habiletés de gestion des émotions (Earsy, 2007; Perry et Ball, 2008) afin qu'elles ressentent moins de détresse personnelle en vis-à-vis la détresse d'autrui et qu'elles soient plus en mesure de ressentir de l'empathie à l'égard des autres. En effet, il a été démontré dans plusieurs études s'intéressant à l'empathie de divers professionnels qu'un entraînement aux habiletés cognitives de l'empathie est possible (Lam, Kolomitro et Alamparambil, 2011). De plus, Havighurst et ses collaborateurs (2010) ont démontré qu'il est possible d'augmenter les capacités de propension à l'empathie des parents en leur demandant de s'imaginer des situations émotionnelles similaires à celles vécues par leur enfant qui pourraient s'appliquer à eux, afin notamment qu'ils puissent se sentir interpellés par les émotions négatives vécues par leur enfant et se sentir empathiques relativement à leur vécu émotionnel. Cette même stratégie pourrait être enseignée aux éducatrices préscolaires afin d'augmenter leur propension empathique en réaction au vécu émotionnel des enfants de leur groupe.

En mettant en relation les résultats de la présente étude et ceux de l'étude de Ceylan et ses collègues (2009), un autre point important a été mis en relief. En effet, selon les résultats obtenus, il est possible de croire que le sentiment de compétence professionnelle chez les éducatrices soit aussi associé à leur propension à l'empathie. En effet, il a été avancé qu'il se pourrait que le sentiment de compétence professionnelle représente un élément commun qui expliquerait dans une certaine mesure pourquoi le niveau de scolarité des éducatrices et le nombre d'heures travaillées sont les caractéristiques socioprofessionnelles qui se sont avérées associées à une meilleure propension à l'empathie dans cette étude. Ainsi, plus une éducatrice travaille et plus son niveau de formation est élevé, plus elle se sentirait compétente au travail, ce qui augmenterait sa propension à l'empathie. Cela demeure un aspect qui devra être étudié dans le futur afin de vérifier si cela est réellement un élément qui s'ajoute aux facteurs qui peuvent contribuer à augmenter la propension à l'empathie d'une éducatrice. Si tel est le cas, les programmes de

formation s'adressant aux éducatrices pourraient miser sur l'enseignement de pratiques très concrètes et de stratégies d'intervention pour les aider à se sentir mieux outillées pour intervenir afin que leur sentiment de compétence professionnelle s'améliore. À titre d'exemple, des séances de coaching par la modélisation, directement sur leur lieu de travail, pourraient constituer une modalité forte utile pour ce faire.

De plus, des études futures pourraient s'intéresser à l'impact de diverses interventions auprès des éducatrices, parmi celles proposées, sur le niveau d'empathie des éducatrices et sur leurs pratiques de socialisation des émotions. Il serait aussi intéressant de vérifier si des groupes d'enfants ayant été en contact avec des éducatrices jugées plus empathiques sont portés à adopter des comportements plus adaptatifs au plan socioémotionnel.

Enfin, au plan théorique, cette étude a fourni à la communauté scientifique une meilleure connaissance des facteurs qui sont associés aux pratiques de socialisation des émotions des éducatrices préscolaires auprès d'enfants de 30 à 60 mois. De plus, elle a contribué à offrir des données préliminaires concernant les dimensions de l'empathie qui apparaissent comme étant les plus associées à des interventions qui visent à offrir un soutien émotionnel positif aux enfants.



## CONCLUSION

Pour conclure, de façon générale les résultats qui sont significatifs vont dans le sens attendu. Par contre, plusieurs des relations attendues ne se sont pas avérées comme étant significatives. La mise en relation de nos résultats et des résultats des études recensées met en lumière le fait que la réalité semble être plus complexe qu'une simple relation entre une variable et une autre (empathie et pratiques de socialisation des émotions). La propension à l'empathie est possiblement un élément qui vient s'ajouter à l'équation des différentes variables qui sont associées aux pratiques de socialisation des émotions. En fait, il est possible que les différentes dimensions de l'empathie puissent s'inscrire davantage dans un modèle explicatif où d'autres variables viennent jouer un rôle de médiatrices entre l'empathie et les pratiques de socialisation des émotions. Pour cette raison, il serait fort souhaitable que d'autres études s'intéressent à la variation de cette variable au sein d'un modèle explicatif qui en comprend plusieurs autres, telles que la qualité de la formation des éducatrices, le stress au travail, les croyances des éducatrices au sujet de leur rôle dans le développement émotionnel des enfants (Ahn, 2005a; Zinsser et al., 2014) ainsi que le sentiment de compétence professionnelle des éducatrices et leurs habiletés de régulation émotionnelles (Ersay 2007; Swart et McElwain, 2012).

Enfin, rappelons que la capacité à comprendre, à identifier ainsi qu'à réguler nos émotions sont des habiletés déterminantes que nous développons dès nos premières années de vie. Celles-ci sont cruciales pour permettre à un enfant de se comporter d'une manière adaptée dans son environnement et avec les gens qui l'entourent (Boyd et al., 2005; Denham, 2010; Eisenberg, 2010; Garner, 2010; Grusec et Hasting, 2007; Kennedy et Denham, 2010). En effet, il a été démontré que ces habiletés dites socioémotionnelles sont aussi, sinon plus importantes que l'apprentissage de compétences académiques, pour l'adaptation scolaire et sociale ultérieure des

enfants (Boyd et al., 2005). D'un côté, plusieurs études ont été recensées au sujet du rôle important que les parents jouent pour favoriser le développement de ces compétences chez leurs enfants (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, et Blair, 1997; Denham, et al., 2000; Eisenberg, Cumberland, et Spinrad, 1998; Havighurst, 2010). Les caractéristiques parentales qui sont en lien avec des pratiques éducatives optimales ont été étudiées (De Paul et al., 2008; Havighurst et al., 2010). Par contre, puisque la plupart des jeunes Québécois passent maintenant la majeure partie de leurs journées dans un service de garde (Gingras, 2011), il devient pertinent de s'intéresser dans un premier temps, aux caractéristiques personnelles et socioprofessionnelles des éducatrices préscolaires, qui sont associées à des pratiques favorables au développement socioémotionnel des tout-petits. L'empathie s'avère un objet d'étude de choix puisqu'il est bien démontré que cette variable constitue une caractéristique qui semble optimiser les compétences professionnelles d'une personne, notamment dans le domaine de l'éducation (Feshbach et Feshbach, 2009).

Ce projet visait donc à étudier le lien entre la propension à l'empathie des éducatrices en milieu préscolaire et deux éléments: leurs attitudes au sujet des pratiques de socialisation des émotions et la qualité du climat éducatif et des relations éducatrices-enfants. L'étude visait également dans un but exploratoire à vérifier si des liens étaient présents entre certaines caractéristiques socioprofessionnelles des éducatrices (nombre d'heures travaillées, type de formation et nombre d'années d'expérience) et leur niveau de propension à l'empathie. Les résultats qui en découlent ont mis en lumière les dimensions de l'empathie qui semblent, dans une certaine mesure, être liées davantage à des attitudes positives en regard des pratiques de socialisation des émotions et au climat éducatif au niveau du soutien émotionnel. Les résultats ont apporté un éclairage en ce qui concerne la distinction importante à faire entre la propension à l'empathie et les capacités de mise en application et de communication de cette empathie aux

autres. De plus, en suivant les recommandations émises pour pallier les limites méthodologiques mises en relief dans cette étude, d'autres pourront poursuivre les travaux en ce sens et tenter de répondre aux questions qui demeurent et qui ont été soulevées.

## Références

- Ahn, H. J. (2005a). 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. (2005b). Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), 49-61. doi: 10.1080/0300443042000230320
- Ahn, H. J. (2005c). Teachers' Discussions of Emotion in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242. doi: 10.1007/s10643-004-1424-6
- Ahn, H. J. et 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. doi: org/10.1016/0193-3973(89)90026-9
- Barr, J. J. (2011). The Relationship between Teachers' Empathy and Perceptions of School Culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369. doi: 10.1080/03055698.2010.506342
- Barraza, J. A. et Zak, P. J. (2009). Empathy toward strangers triggers oxytocin release and subsequent generosity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1167(1), 182-189. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04504.x
- Baron-Cohen, S. et Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. Dans J. Decety et W. Ickes, W. (dir.), *The social neuroscience of empathy* (p. 3-15). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Blow, A. J., Sprenkle, D. H. et Davis, S. D. (2007). Is who delivers the treatment more important than the treatment itself? The role of the therapist in common factors. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(3), 298-317. doi: 10.1111/j.1752-0606.2007.00029.x
- 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.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. et Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.  
doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. et Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.  
doi:10.1207/S1532480XADS0601\_01
- Centre de psychoéducation du Québec. (2011). *Brindami: Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à cinq ans (édition 2011)*. Montréal, Canada: Centre de psychoéducation du Québec. Repéré dans <http://www.cpeq.net/offre/programmes/brindami/>
- Ceylan, R., Bıçakçı, M. Y., Aral, N. et Gürsoy, F. (2011). A study on the empathic skills of preschool teachers. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 301-305. Repéré dans

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9het&AN=59737711&lang=fre&site=ehost-live>

Ceylan, R., Biçakçı, M. Y., Gürsoy, F. et Aral, N. (2009). An examination of the relationship between teachers' professional self-esteem and empathic skills. *Social Behavior et Personality: An International Journal*, 37(5), 679-682. Repéré dans

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9het&AN=44560145&lang=fre&site=ehost-live>

Chapman, M. J. (2009). *Multiple case studies of the relationship between prekindergarten teachers' literacy knowledge, literacy instruction, and classroom behaviors* (Thèse doctorale, Université d'Iowa, Iowa, États-Unis). Repéré dans

<http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304902256/previewPDF/141F68967484044022A/1?accountid=14724>

Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M-J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent: Les bases du développement* (p. 137- 184). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Coutu, S. et Beaudoin, M. E. (2008). *Questionnaire CCNES- Attitudes des éducatrices face à l'expression des émotions de l'enfant (version adaptée pour les éducatrices)*. Université du Québec à Hull.

Coutu, S., Dubeau, D., Provost, M. A., Royer, N. et Lavigne, S. (2002). Validation de la version française du questionnaire: Coping with Children's Negative Emotions Scale--

CCNES. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(4), 230. doi: 10.1037/h0087175

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Document in Psychology*, 10, 85. Repéré dans [http://www.uv.es/~friasnav/Davis\\_1980.pdf](http://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf)

Davis, M. H. (1983a). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality et Social Psychology*, 44(1), 113-126. Repéré dans <http://www.nips.ac.jp/fmritms/conference/references/Mano/Davis1983.pdf>

Davis, M. H. (1983b). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of personality*, 51(2), 167-184. doi: 10.1111/j.1467- 6494.1983.tb00860.x

Decety, J. et Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100. doi: 10.1177/1534582304267187

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

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. et Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage et Family Review*, 34(3-4), 311-343. doi:10.1300/J002v34n03\_06

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. et Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86. doi: 10.1023/A:1024426431247

Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S. et Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer*

*Quarterly*, 40(4), 488-508. Repéré dans

[http://www.jstor.org/stable/23087919?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23087919?seq=1#page_scan_tab_contents)

- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. et Zahn, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and psychopathology*, 12(1), 23-45. doi: <http://dx.doi.org/>
- Denham, S. A., Bassett, H. H. et Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. Dans J. E. G. P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 614-637). New York, US: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. et 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. et 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. (1997). Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation et Emotion*, 21(1), 65-86. doi:10.1023/A:1024426431247
- De Paúl, J., Pérez-Albéniz, A., Guibert, M., Asla, N. et Ormaechea, A. (2008). Dispositional empathy in neglectful mothers and mothers at high risk for child physical abuse. *Journal of interpersonal violence*, 23(5), 670-684. doi: 10.1177/0886260507313532
- Doyle, N. M. G. (2009). *Teacher quality in elementary education: Examining the validity of parents' perspectives through classroom observations* (Thèse doctorale). Repérée dans ProQuest. (3430678)



- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. et Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool 'PATHS' curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 8(2), 67-91. doi: 10.1007/s10935-007-0081-0
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., . . . Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., . . . Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16. doi: 10.1080/17439760.2010.536776
- Eisenberg, N., Cumberland, A. et Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904\_1
- Eisenberg, N. et Eggum, N. D. (2008). Empathy-related and prosocial responding: Conceptions and correlates during development. Dans B. A. Sullivan, M. Snyder et J. L. Sullivan (dir.), *Cooperation: The political psychology of effective human interaction* (p. 53-74). Malden, US: Blackwell Publishing.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. et Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195-209. doi: 10.1037/0012-1649.32.2.195
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. Dans R. J. D. A. Harrington (dir.), *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature* (p. 131-164). New York, US: Oxford University Press.

- Eisenberg, N. et Okun, M. A. (1996). The Relations of Dispositional Regulation and Emotionality to Elders' Empathy-Related Responding and Affect While Volunteering. *Journal of Personality*, 64(1), 157-183. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00818.x
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. M., Silva, K. M., Reiser, M., Hofer, C., ...Michalik, N. (2010). Relations among maternal socialization, effortful control, and maladjustment in early childhood. *Development and psychopathology*, 22(3), 507-525. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579410000246>
- Ersay, E. (2007). *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices* (Thèse doctorale). Repérée dans ProQuest. (3266106)
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. et Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children's Negative Emotions Scales. Document inedit. Arizona State University.
- Feshbach, N. D. et Feshbach, S. (2009). Empathy and education. Dans J. D. W. Ickes (dir.), *The social neuroscience of empathy* (p. 85-97). Cambridge, US: MIT Press.
- Forrester, D., Kershaw, S., Moss, H. et Hughes, L. (2008). Communication skills in child protection: How do social workers talk to parents? *Child et Family Social Work*, 13(1), 41-51. doi: 10.1111/j.1365-2206.2007.00513.x
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321. doi: 10.1007/s10648-010-9129-4
- Gilet, A. L., Mella, N., Studer, J., Grünh, D. et Labouvie-Vief, G. (2013). Assessing dispositional empathy in adults: A French validation of the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(1), 42-48. doi: 10.1037/a0030425

- Gingras, L., Audet, N. et Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009: portrait québécois et régional*. Institut de la statistique du Québec.
- Greenberg, L. S., Watson, J. C., Elliot, R. et Bohart, A. C. (2001). Empathy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 380-384. doi: 10.1037/0033-3204.38.4.380
- Grusec, J. E. et Hastings, P. D. (dir.). (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. London, MA, US: Guilford Press.
- Grynberg, D. (2013). L'empathie. Dans O. Luminet (dir.), *Psychologie des émotions. Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (p.89-127). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B. et Young, K. R. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of "Strong Start Pre-K". *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 151-159. doi: 10.1007/s10643-009-0321-4
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. et Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4000 US early childhood and elementary classrooms. *Foundation for Child Development*, 30. 2008. Repéré dans [http://www.fcd-us.org/resources/resources\\_showhtm?doc\\_id=507559](http://www.fcd-us.org/resources/resources_showhtm?doc_id=507559)
- Hansen, C. C. et Zambo, D. (2007). Loving and Learning with Wemberly and David: Fostering Emotional Development in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 273-278. doi: 10.1007/s10643-006-0124-9
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Prior, M. R. et 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
- Hoffman, M. L. (2008). *Empathie et développement moral: les émotions morales et la justice*.  
France: Presses universitaires de Grenoble.
- Hojat, M., Erdmann, J. B. et Gonnella, J. S. (2013). Personality assessments and outcomes in  
medical education and the practice of medicine: AMEE Guide No. 79. *Med Teach*, 35(7),  
267-301. doi: 10.3109/0142159X.2013.785654
- Horm, D. M., Hyson, M., & Winton, P. J. (2013). Research on early childhood teacher education:  
Evidence from three domains and recommendations for moving forward. *Journal of Early  
Childhood Teacher Education*, 34(1), 95-112. doi: 10.1080/10901027.2013.758541
- Hughes, C. et Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the  
development of preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 73-85.  
doi:10.1080/02667363.2014.988327
- Kennedy Root, A. et Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of  
emotion: Key concepts and critical issues. Dans A. Kennedy Root et S. Denham (dir.),  
*The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New  
Directions for Child and Adolescent Development* (p.1–9). San Francisco. US: Jossey-  
Bass.
- King, E. K., Johnson, A. V., Cassidy, D. J., Wang, Y. C., Lower, J. K. et Kintner-Duffy, V. L.  
(2016). Preschool teachers' financial well-being and work time supports: Associations  
with children's emotional expressions and behaviors in classrooms. *Early Childhood  
Education Journal*, 44(6), 545-553. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0744-z>

- Lam, T. C. M., Kolomitro, K. et Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(16), 162-200. Repéré dans [http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde\\_1/article/view/314/327](http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/314/327)
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *Elementary School Journal*, 104(5), 409. Repéré dans <http://www.jstor.org/stable/3202821>
- McAllister, G. et Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443. doi: 10.1177/002248702237397
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H. et Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education et Development*, 24(7), 979-999. doi: 10.1080/10409289.2013.825186
- Peck, N. N., Maude, S. et Brotherson, M. (2015). Understanding Preschool Teachers Perspectives on Empathy: A Qualitative Inquiry *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 169-179. doi 10.1007/s10643-014-0648-3
- Perry, C. et Ball, I. (2008). Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. *Problems of education in the 21st Century*, 7, 89-98. Repéré dans <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30017151/ball-identifyingtheunderlying-2008.pdf>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Riem, M. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Pieper, S., Tops, M., Boksem, M. A., Vermeiren, R. R., ...Rombouts, S. A. (2011). Oxytocin modulates amygdala, insula, and inferior frontal

gyrus responses to infant crying: a randomized controlled trial. *Biological psychiatry*, 70(3), 291-297. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.02.006>

Scott, B. A., Colquitt, J. A., Paddock, E. L. et Judge, T. A. (2010). A daily investigation of the role of manager empathy on employee well-being. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 113(2), 127-140. doi: 10.1016/j.obhdp.2010.08.001

Shure, M. B. et Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356. doi:10.1007/BF00896500

Ştefan, C. A. et Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1103-1128. doi: 10.1080/03004430902830263

Swartz, R. A. et McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226. doi: 10.1080/10409289.2012.619392

Tettegah, S. et Anderson, C. J. (2007). Pre-Service Teachers' Empathy and Cognitions: Statistical Analysis of Text Data by Graphical Models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.010

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation : A theme in search of definition. Dans N. A. Fox (dir.), *The development of emotion regulation and dysregulation : Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development* (p. 25-52). Chicago, US: University of Chicago Press.

- Gross, J. J. et Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Dans J. J. Gross (dir.) *Handbook of emotion regulation* (p. 3-24). New York, US: Guilford Press.
- Vesely, C. K., Brown, E. L. et Mahatmya, D. (2013). It Takes Two: Sensitive Caregiving Across Contexts and Children's Social, Emotional, and Academic Outcomes. *Early Education et Development, 24*(7), 960-978. doi:10.1080/10409289.2013.825185
- Williams, J. et Stickley, T. (2010). Empathy and nurse education. *Nurse education today, 30*(8), 752-755. Repéré dans <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2010.01.018>
- Wu, N., Li, Z. et Su, Y. (2012). The association between oxytocin receptor gene polymorphism (OXTR) and trait empathy. *Journal of affective disorders, 138*(3), 468-472.  
doi: 10.1016/j.jad.2012.01.009
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S.A. et Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant et Child Development, 23*(5), 471-493.  
doi: 10.1002/icd.1843

**ANNEXE A - QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES**



## 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 ?
 

<input type="radio"/> Célibataire sans enfant	<input type="radio"/> Célibataire avec enfant
<input type="radio"/> En couple sans enfant	<input type="radio"/> 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 ?

<input type="radio"/> Famille biparentale intacte (parents biologiques ou adoptifs)
<input type="radio"/> Famille monoparentale
<input type="radio"/> 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).

<input type="radio"/> Diplôme d'études secondaires.	Discipline : _____
<input type="radio"/> Diplôme d'études collégiales.	Discipline : _____
<input type="radio"/> Diplômes d'études universitaires	Discipline : _____
<input type="radio"/> Autre.	Discipline : _____
  
6. Avez-vous une formation spécifique en service de garde, en petite enfance ou en éducation préscolaire ?
 

<input type="radio"/> Oui	<input type="radio"/> 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 B -QUESTIONNAIRE DE PROPENSION À L'EMPATHIE - INDEX DE  
RÉACTIVITÉ INTERPERSONNELLE (IRI)**

## L'index de réactivité interpersonnelle – version éducatrice

Les énoncés suivants portent sur vos pensées et vos sentiments dans diverses situations. Pour chaque énoncé, indiquez à quel point le comportement rapporté vous décrit bien en choisissant une réponse allant de ① « Pas du tout moi » ⑦ (l'énoncé ne me décrit pas du tout) à « Totalelement moi » (l'énoncé me décrit très bien). Lorsque vous avez choisi votre réponse, encerclez le chiffre correspondant. Lisez chaque énoncé attentivement avant de répondre. S.V.P., répondez le plus spontanément possible. Merci.

AFFIRMATIONS	PAS DU TOUT MOI	NEUTRE	TOTALEMENT MOI				
1. Je rêve régulièrement tout éveillé(e) aux choses qui pourraient m'arriver.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. J'éprouve souvent de la tendresse pour les gens moins chanceux que moi.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Je trouve parfois difficile de voir les choses du point de vue de quelqu'un d'autre.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Il m'arrive de ne pas être désolé(e) pour les gens qui ont des problèmes.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. Je m'implique vraiment dans les sentiments ressentis par les personnages de roman.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. Dans les situations d'urgence je suis inquiet(e) et mal à l'aise.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. D'habitude, je ne suis pas complètement pris(e) par les films que je regarde, je reste objectif(ve)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. Lors d'un désaccord, j'essais d'écouter le point de vue de chacun avant de prendre une décision.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. Quand je vois une personne dont on a profité, j'ai envie de la protéger.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. Je me sens parfois désemparé(e) quand je me trouve au beau milieu d'une situation fortement émotionnelle.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. J'essaie parfois de mieux comprendre mes amis en imaginant comment ils voient les choses de leur perspective.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. Il est relativement rare que je me laisse prendre par un bon livre ou un bon film.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. Quand je vois quelqu'un de blessé, j'ai tendance à rester calme.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

AFFIRMATIONS		PAS DU TOUT MOI		NEUTRE			TOTALEMENT MOI	
14.	Je me soucie très peu du malheur des autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15.	Si je suis sûr(e) d'avoir raison à propos de quelque chose je ne perds pas mon temps à écouter les arguments des uns et des autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16.	Après avoir regardé un film ou une pièce de théâtre, c'est comme si j'étais l'un des personnages.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17.	Être dans une situation de tension émotionnelle me fait peur.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
18.	Quand je vois quelqu'un être traité de façon injuste je ne ressens pas beaucoup de pitié pour lui.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
19.	Je suis souvent touché(e), affecté(e) par les événements qui arrivent.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
20.	Je crois qu'il y a toujours deux facettes à chaque question ou problème et j'essai de les prendre en compte toutes les deux.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
21.	Je me décrirais comme une personne au cœur tendre, plutôt compatissante.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
22.	Quand je regarde un bon film, je peux très facilement me mettre à la place du personnage principal.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
23.	J'ai tendance à perdre mes moyens dans des situations d'urgence.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
24.	Quand je suis en colère contre quelqu'un j'essaie de me mettre à sa place pendant un moment.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
25.	Quand je lis une histoire ou un roman intéressant, j'imagine ce que je ressentirais si les événements de l'histoire m'arrivaient.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
26.	En cas d'urgence, quand je vois quelqu'un qui a sérieusement besoin d'aide je m'effondre totalement.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
27.	Avant de critiquer quelqu'un j'essaie d'imaginer ce que je ressentirais si j'étais à sa place.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

**ANNEXE C- 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 encercler un chiffre entre 1 et 7.

Voici un exemple de réponse :

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

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

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

## Dimensions du CLASS Version Pre-K Exercice synthèse

Deuxième séquence d'observation

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