

Université du Québec en Outaouais

Une comparaison des attitudes et des croyances éducatives des mères et des éducatrices en service de garde en lien avec la socialisation des émotions chez les enfants d'âge préscolaire

Essai doctoral
Présenté au
Département de psychoéducation et de psychologie

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

Par
© Alexandre DESMARAIS-GAGNON

Janvier 2018

Composition du jury

Une comparaison des attitudes et des croyances éducatives des mères et des éducatrices en service de garde en lien avec la socialisation des émotions chez les enfants d'âge préscolaire

Par
Alexandre Desmarais-Gagnon

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., examinatrice interne et président du jury, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Marie-Ève Clément, Ph. D., examinatrice interne, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais.

Guadalupe Puentes-Neuman, Ph.D., examinatrice externe, Département de psychologie, Université de Sherbrooke

REMERCIEMENTS

Les données présentées dans cet essai doctoral sont le fruit du travail d'une équipe de recherche avec qui j'ai eu la chance de collaborer au cours des quatre années de mon cheminement doctoral. Je tiens à remercier toutes ces personnes ayant contribué de loin ou de près à la mise en place du projet de recherche et à la collecte de données. Je tiens particulièrement à souligner le support de mon directeur de recherche, Sylvain Coutu. Merci de m'avoir fait confiance et de m'avoir offert toutes ces opportunités. Ta passion pour la recherche a été pour moi une source d'inspiration tout au long de ce cheminement. Je tiens aussi à remercier Geneviève Lepage. Ton sens de l'organisation, ton support et bien sûr, tes connaissances impressionnantes en statistiques m'ont grandement aidée.

Merci aux éducatrices, éducateurs, et aux directrices des services de garde à travers le Québec d'avoir cru en ce projet et d'avoir pris le temps de s'impliquer. Merci aux parents pour leur participation en grand nombre. Merci à tous les participants de cette recherche pour votre temps, votre ouverture et votre confiance.

Merci à Louis-Francis Fortin, ta confiance, ton support et dévouement dans la dernière année ont été essentiels à la finalisation de ce projet.

Enfin, merci aux personnes m'entourant depuis le début de mon parcours universitaire. Maman, papa, merci pour votre support et amour inconditionnel. Grand-maman, tu pourras enfin dire que ta petite-fille a terminé ses études! Vincent, Samuel et Rafael, merci pour votre support moral et votre capacité à me faire rire, j'en avais besoin! Merci à toutes mes amies qui sont

présentes depuis le début de cette aventure, votre support est tellement précieux. Mention spéciale à Dejana, merci de m'encourager, de me supporter et de financer nos déjeuners depuis des années! Si tu savais à quel point j'ai hâte à notre prochaine sortie! Un merci tout particulier à Marie-Luc, ton support et ton écoute dans les dernières années ont été essentiel. Finalement, merci à mon amoureux. Mathieu, tes encouragements, ton support moral et ta présence m'ont tellement aidé à compléter cette grande étape.

RÉSUMÉ

Au cours des dernières années, de nombreuses études ont démontré que les compétences socio-émotionnelles (capacités reliées à l'expression, à la compréhension et à la régulation des émotions) acquises en bas âge jouent un rôle déterminant dans l'adaptation et la réussite scolaire ultérieures des enfants (Denham, Bassett, & Wyatt, 2007; Denham & Brown, 2010; Eisenberg et al., 2010; M. Hyson, 2002). Ainsi, il devient intéressant de se pencher sur les différents facteurs ayant le potentiel d'influencer le développement de ces capacités. Si les facteurs associés aux parents et au contexte familial ont fait l'objet de plusieurs travaux (Cole & Tan, 2007; Denham et al., 2007; Denham, Bassett, & Zinsser 2012), force est de constater que l'on dispose de moins de connaissances sur le rôle joué par les autres adultes qui interviennent au quotidien auprès des enfants d'âge préscolaire (Denham et al., 2012). La présente étude vise à décrire et à comparer les attitudes (réactions probables face à l'expression d'émotions négatives) et les croyances (philosophies méta-émotionnelles) de mères et d'éducatrices travaillant en services de garde. Des questionnaires mesurant ces dimensions éducatives ont été remplis par 272 mères et 208 éducatrices. Les résultats de l'étude suggèrent que tant les éducatrices que les mères valorisent davantage des pratiques de soutien, d'encouragement et d'accompagnement que des pratiques punitives ou de minimisation du vécu émotionnel de l'enfant. Toutefois, les tests de comparaison des scores d'attitudes et de croyances éducatives ont mis en évidence des différences significatives entre les deux groupes : les mères obtiennent des scores plus élevés que les éducatrices sur les échelles de style émotionnel négatif et des réactions négatives; pour leur part, les éducatrices obtiennent des scores significativement plus élevés que ceux des mères sur l'échelle de style émotionnel positif. Peu de corrélations significatives ont été observées entre les caractéristiques individuelles des participants et les mesures éducatives. Ces résultats permettent de combler en partie le manque de données scientifiques concernant les pratiques et le style éducatif émotionnel valorisés par les éducatrices travaillant en service de garde. La discussion aborde la question de la cohérence éducative entre les différents agents de socialisation qui entourent les jeunes enfants ainsi que le rôle conseil que les intervenantes en petite enfance peuvent offrir aux parents dans le contexte d'un partenariat entre la famille et le service de garde.

Mots clés : Socialisation, émotions, préscolaire, mère, éducatrice.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
INTRODUCTION.....	10
CHAPITRE I.....	14
CONTEXTE THÉORIQUE.....	14
1.1 Le développement des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant	14
1.1.1 Conceptualisation et développement des compétences socio-émotionnelles	15
1.1.2 L'importance des compétences socio-émotionnelles dans le développement de l'enfant	19
1.2 Processus de socialisation des compétences socio-émotionnelles	23
1.2.1 La socialisation des compétences socio-émotionnelles par les parents.	26
1.2.2 La socialisation des compétences socio-émotionnelles par les éducatrices en service de garde.	31
1.3 La maison et le service de garde : deux contextes de socialisation.....	34
1.4 La cohérence éducative entre les mères et les éducatrices	36
1.5 Objectifs et retombées de la recherche.....	38
CHAPITRE II.....	40
MÉTHODOLOGIE.....	40
2.1 Les participants	40
2.2 La procédure.....	41
2.3 Instruments utilisés.....	42
2.3.1 Mon profil de participant.....	42
2.3.2 Coping with Children's Negative Emotion Scale (CCNES).....	42
2.3.3 Emotion-Related Parental Styles (ERPS).	43
CHAPITRE III	45
DÉVELOPPEMENT.....	45
Résumé.....	45
Abstract	46
Introduction.....	47

Le développement des compétences socio-émotionnelles	49
Les croyances et attitudes éducatives des parents et des éducatrices.....	50
La cohérence éducative entre les milieux de vie de l'enfant.....	52
La présente étude.....	52
Méthode.....	53
Participants	53
Procédure.....	54
Instruments	54
Les réactions des adultes face à l'expression des émotions des enfants: le questionnaire Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES).....	55
Les philosophies méta-émotionnelles (valeurs éducatives) des adultes : le questionnaire Emotion-Related Parental Styles (ERPS)	56
Résultats	57
Analyses préliminaires	57
Statistiques descriptives et différences intergroupes.....	57
Associations avec des variables sociodémographiques	58
Discussion	59
Forces et limites de l'étude.....	64
Conclusion.....	65
CHAPITRE IV	66
DISCUSSION	66
4.1 Limites méthodologiques	74
4.2 Études futures.....	76
4.3 Retombées appliquées.....	78
CHAPITRE V	80
CONCLUSION.....	80
RÉFÉRENCES.....	82
ANNEXE A – QUESTIONNAIRE : PROFIL DES PARTICIPANTS.....	102
ANNEXE B – QUESTIONNAIRE : CCNES.....	107
ANNEXE C – QUESTIONNAIRE : MA PHILOSOPHIE CONCERNANT LES ÉMOTIONS	121

ANNEXE D – ACCORD DES COAUTEURS124
ANNEXE E – CERTIFICAT D’ÉTHIQUE127

L'AVANT-PROPOS

Cet essai doctoral traite de la socialisation des émotions dans les services de garde du Québec et recense les différentes connaissances sur le thème. S'insérant dans un projet de recherche de plus grande envergure, il traite plus particulièrement du style émotionnel et des réactions adoptées par les éducatrices et les mères face à l'expression des émotions négatives par un enfant. Les résultats de ce projet de recherche découlent du projet de recherche financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (sous la responsabilité du professeur Sylvain Coutu de l'UQO) et intitulé : *La socialisation des émotions en service de garde* mené entre 2013-2016. Les résultats préliminaires de l'étude ont été présentés dans le cadre du XVIIe Congrès de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Éducation Familiale (AIFREF) (Desmarais-Gagnon, Coutu, Lepage, & Robert-Mazaye, 2017) et un article a été soumis pour publication dans la Revue Internationale de l'Éducation Familiale (RIEF).

Cette expérience de diffusion ainsi que la soumission d'un article dans une revue scientifique internationale s'inscrivent parfaitement dans mon cheminement académique et sont l'aboutissement de mon parcours académique doctoral.

INTRODUCTION

La période préscolaire (3 à 6 ans) est une période cruciale pour le développement du jeune enfant. Les habiletés cognitives, sociales, langagières, motrices et émotionnelles se développent de manière simultanée. Ces habiletés évoluent toutes à un rythme spécifique et unique, mais un effet d'entraînement fait en sorte que ces dimensions sont étroitement liées (Cloutier, 2005). C'est au courant de la période préscolaire que l'enfant va se retrouver face à des situations de plus en plus complexes tant sur le plan social qu'émotionnel. Ces nouvelles situations exigeront de l'enfant et de son entourage un effort soutenu afin qu'il développe les compétences nécessaires pour affronter les défis que présenteront les interactions sociales et les états émotionnels. Plus l'enfant vieillit, plus les interactions sociales sont fréquentes (Rubin, Begle, & McDonald, 2012) et plus les compétences émotionnelles deviennent essentielles au bon fonctionnement social (Denham et al., 2003).

À la lumière des écrits disponibles à ce jour, il est possible de dégager plusieurs constats concernant l'importance du développement émotionnel dans la vie de l'enfant. D'abord, les compétences socio-émotionnelles (c.-à-d. capacités reliées à l'expression, à la compréhension et à la régulation des émotions) (Denham, 1998; Denham, Bassett, & Wyatt, 2007; Saarni, 1999) des jeunes enfants soutiennent plusieurs aspects de leurs compétences sociales et académiques (Denham & Brown, 2010; M. Hyson, 2002). En effet, un enfant qui développe des capacités en lien avec la régulation émotionnelle est plus apte à diriger son attention vers autrui et à réagir adéquatement lors des interactions sociales, facilitant ainsi le tissage de liens d'amitié (Eisenberg et al., 2010; Schutz, Hong, Cross, & Osbon, 2006; Valiente, Lemery-Chalfant, & Reiser, 2007). Par ailleurs, des lacunes sur le plan de la compréhension des émotions sont associées au

développement de problèmes de comportements et des difficultés relationnelles avec les pairs (Berzenski & Yates, 2013; Fine, Izard, Mostow, Trentacosta, & Ackerman, 2003; Trentacosta & Fine, 2010).

Le développement des compétences émotionnelles des jeunes enfants est supporté et influencé par différents acteurs. Les études suggèrent que l'acquisition des compétences socio-émotionnelles chez le jeune enfant sera influencée de plusieurs façons par la présence des personnes significatives dans sa vie. Même si la famille est le premier et le principal milieu de vie des jeunes enfants, ce n'est pas la seule structure sociale qui participe à la socialisation de ces derniers (Denham, 2001). D'autres contextes de vie comme les services de garde (SG) et les écoles y contribuent (Ahn & Stifter, 2006). Ainsi, les figures significatives dans la vie de l'enfant peuvent favoriser ou entraver le développement de ces compétences. La socialisation fait partie intégrante de la vie des enfants et de leur contact avec les autres. C'est par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs agents de socialisation que l'enfant intègrera les différentes règles sociales et valeurs (Grusec & Hastings, 2007). En regard à la socialisation des émotions, on distingue trois mécanismes qui contribuent aux apprentissages socio-émotionnels : (1) Le modelage ou l'observation; (2) les réactions contingentes face aux émotions; et finalement, (3) l'enseignement ou l'accompagnement supervisé en lien avec les émotions. Ces trois éléments sont au cœur de l'intégration et l'internalisation des messages émotionnels transmis par les différents agents de socialisation (Damon, 2006). Les éducatrices¹ sont considérées comme des acteurs importants dans leur manière de guider l'enfant dans sa compréhension, son expression et sa régulation

¹ Dans ce document, l'utilisation du genre féminin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

émotionnelles (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). Dans le cadre du présent projet de recherche, l'accent sera mis sur les pratiques éducatives et croyances en regard à la socialisation des émotions des parents et éducatrices.

Au cours des dernières années, plusieurs études se sont penchées sur la contribution des parents dans le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants et les particularités du rôle qu'ils sont appelés à jouer auprès de ces derniers (Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff, & Dudeney, 2017). En revanche, très peu d'études se sont intéressées aux autres figures significatives qui contribuent à l'éducation des tout-petits (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Une recension des écrits sur ce sujet permet en effet de constater qu'il existe peu de connaissances concernant le rôle que peuvent jouer les éducatrices en SG dans la socialisation des émotions des enfants d'âge préscolaire. Il appert que d'autres études sont nécessaires pour préciser davantage les pratiques et attitudes des éducatrices et pour évaluer le niveau de cohérence éducative entre la famille et les milieux préscolaires au chapitre de la socialisation émotionnelle. Il est démontré qu'une relation positive et chaleureuse entre les mères et les éducatrices est bénéfique pour le développement de l'enfant et favorable à l'établissement d'une cohérence éducative entre les adultes (Coutu, Lavigneur, Dubeau, & Beaudoin, 2005). En effet, certaines études ont relié l'harmonisation des pratiques éducatives au bien-être des enfants (Owen, Ware, & Barfoot, 2000; van Ijzendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven, & Reiling, 1998).

Cette introduction aux écrits scientifiques sur les croyances et les pratiques de socialisation des émotions par les éducatrices et les mères permet de souligner le bien-fondé de la présente étude. L'objectif général de cette recherche est d'examiner et de comparer les pratiques de socialisation des émotions des mères et des éducatrices et d'évaluer dans quelle mesure il est

possible d'observer des différences ou des similitudes sur le plan de ces caractéristiques individuelles.

Le présent essai doctoral comprend cinq chapitres. Le premier expose le cadre théorique de l'étude. Le deuxième et troisième chapitre présentent respectivement la méthodologie de la recherche et l'article soumis à la Revue internationale de l'Éducation familiale (RIEF). Le quatrième chapitre présente respectivement la discussion des principaux résultats obtenus, les retombées appliquées de ces derniers, les forces et limites de l'étude ainsi que les pistes de recherches futures. Enfin, le cinquième chapitre présente la synthèse des thèmes abordés dans l'essai doctoral.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre comprend cinq sections. Premièrement, afin de bien situer le développement des compétences socio-émotionnelles dans un cadre théorique, une description du processus développemental est présentée. Cette description détaillée permettra aussi de mettre en évidence l'importance de cette sphère dans le développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Deuxièmement, le processus de socialisation des compétences socio-émotionnelles et le rôle joué par les différents agents de socialisation seront présentés afin de bien situer les concepts centraux de cet essai doctoral. La troisième section abordera les principaux constats issus des recherches portant sur la socialisation des émotions chez les mères et les éducatrices en SG ainsi que ceux émanant des études ayant comparé leurs pratiques de socialisation des émotions. La quatrième section présentera le concept de cohérence éducative ainsi que les différentes études ayant évalué les impacts d'une incohérence ou d'une cohérence. Finalement, la dernière partie de ce chapitre présentera les objectifs de cet essai doctoral.

1.1 Le développement des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant

Cette première section aborde les compétences socio-émotionnelles chez les jeunes enfants. Une définition de la notion de compétence socio-émotionnelle (et des composantes associées) est d'abord présentée. Le cadre théorique inclura ensuite les données permettant d'établir l'importance de telles compétences pour le développement global de l'enfant.

1.1.1 Conceptualisation et développement des compétences socio-émotionnelles

L'émotion se définit comme un état affectif accompagné de manifestations physiologiques, expressives, subjectives et cognitives (Christophe, 1998). Au cours de son développement, l'enfant va être appelé à acquérir une panoplie de compétences reliées à une meilleure maîtrise de ses émotions, notamment en ce qui concerne l'expression, la gestion, la reconnaissance et la compréhension de ces dernières. Plus précisément, on distingue trois composantes principales au concept de compétences socio-émotionnelles : la capacité à exprimer adéquatement ses émotions, la capacité à interpréter et à comprendre ses émotions et celles d'autrui, et finalement, la capacité à exercer un contrôle sur ses émotions (Denham, 1998; Denham et al., 2007; Saarni, 1999). La présente section définit de façon plus précise ces trois composantes.

L'expression des émotions apparaît très tôt dans la vie de l'enfant. Il est ainsi possible d'observer une grande évolution en ce qui concerne cette capacité. En effet, vers quatre à huit mois les bébés sont en mesure d'exprimer des émotions dites primaires ou de base afin de communiquer un besoin ou de susciter une réponse particulière chez l'adulte. Selon une perspective évolutionniste, les émotions primaires sont présentes universellement, car elles seraient programmées de façon génétique et nécessaire à la survie (Shaver, Schwartz, Kirson, & O'Connor, 1987). Vers l'âge de deux ans, les enfants sont en mesure d'exprimer des émotions dites secondaires ou conscientes, donc plus complexes (gêne, culpabilité, fierté, etc.) (Shaver et al., 1987). L'expression de ce type d'émotions est étroitement reliée à la maîtrise et au développement de capacités cognitives et langagières. En effet, l'exposition à un environnement riche en vocabulaire et en verbalisation est associée de manière positive à la capacité de l'enfant d'exprimer et de mieux comprendre ses émotions et celles des autres, mais aussi de mieux gérer

ses interactions avec les pairs (Kassow, Joachim, & Blasingame, 2010, cité dans Ayoub, Bartlett & Swartz, 2014).

La compréhension des émotions fait référence à la capacité de percevoir, d'interpréter et de décoder les émotions des autres, mais aussi ses propres émotions. Elle renvoie également à la capacité de cibler les déclencheurs et les causes potentielles des réponses émotionnelles (Coutu, Bouchard, Émard, & Cantin, 2012). Cette habileté se développe très tôt dans la vie de l'enfant et va évoluer jusqu'à l'âge adulte. En effet, dès l'âge de quatre mois les enfants sont en mesure de distinguer une gamme d'expressions faciales (Gosselin, 2005). La compréhension des émotions et les expériences émotionnelles deviennent de plus en plus complexes dans les premières années de la vie de l'enfant. Dans les cinq premières années de la vie, l'enfant accèdera à une gamme d'émotions par l'expérience interne individuelle, mais aussi à travers les multiples interactions sociales. Il devient alors de plus en plus conscient de l'état émotionnel des individus l'entourant (Harris, de Rosnay, & Pons, 2008). Cette conscience de l'état émotionnel d'autrui est possible grâce à l'évolution des capacités cognitives qui permettent à l'enfant de considérer l'autre comme étant une entité distincte. Cette évolution au niveau cognitif permet également à l'enfant d'évaluer les situations avec un point de vue différent que le sien (Piaget, 1996). Plus spécifiquement, l'équipe de Pons, Harris et de Rosnay (2004) a été en mesure de créer un modèle développemental hiérarchisé en trois stades en se basant sur une revue de la littérature et sur leurs recherches. Seul le premier stade est présenté dans cet essai doctoral considérant qu'il couvre la période de trois à cinq ans, soit celle des enfants de la présente étude. Le premier stade de la compréhension des émotions est *la compréhension des dimensions externes des émotions* et inclut le développement de trois composantes; *la reconnaissance, l'étiquetage et la catégorisation des émotions, la compréhension de l'effet de causes situationnelles sur les*

émotions et la compréhension de l'effet des souvenirs sur les émotions. Tout d'abord, l'enfant acquiert la capacité de jumeler une expression faciale à un vocabulaire émotionnel, de déterminer verbalement les émotions révélées par l'expression faciale d'une autre personne et finalement, de développer des catégories émotionnelles à partir d'indices faciaux. Ensuite, l'enfant développe une meilleure compréhension des situations communes pouvant déclencher des émotions particulières (p. ex., recevoir un cadeau provoque de la joie). Enfin, l'enfant acquiert une meilleure compréhension de l'impact de l'évocation des souvenirs sur les émotions (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Le deuxième stade se nomme *la compréhension des dimensions internes des émotions* et couvre la période de 5 à 8 ans, tandis que le troisième stade couvre la période de huit à onze ans et réfère à *la compréhension des dimensions complexes des émotions* (Pons et al., 2004).

La régulation des émotions fait référence à la capacité de l'enfant d'exercer un contrôle sur son expérience émotionnelle. Cette expression est souvent associée aux termes autocontrôle ou autorégulation (Kooze, van Dillen, & Sheppes, 2011) et serait une manifestation directe du tempérament (Leisman, Machado, Melillo, & Mualem, 2012). Par ailleurs, l'habileté à réguler ses émotions devient une compétence socio-émotionnelle au moment où l'enfant est en mesure de moduler l'intensité et la fréquence de ses réponses en fonction de ce qui est socialement acceptable et de ses convictions et valeurs personnelles (Coutu et al., 2012). Comme les autres composantes, la régulation émotionnelle se développe à travers le temps. Le plus grand progrès se fera au cours de la période préscolaire, c'est-à-dire, entre trois et cinq ans. À ce moment, l'intensité et la fréquence de l'expression des émotions diminuent, car l'enfant est en mesure d'identifier les causes de ses émotions (tant positives que négatives) et de développer un certain pouvoir d'agir émotionnel (Coutu et al., 2012). Cette habileté est développée de façon

prépondérante chez l'humain en raison de l'importance du cortex préfrontal (Leisman et al., 2012). Plusieurs modèles ont été élaborés pour expliquer le processus de régulation des émotions (Koole et al., 2011). Ainsi, on retrouve le modèle dit « axé vers un but ». Ce modèle considère la régulation comme un processus cybernétique en deux stades. Le premier stade consiste en l'évaluation comparative de l'état émotionnel présent et de celui désiré. Le deuxième stade consiste en la prise d'actions afin de réduire l'écart entre les deux états, si un tel écart est présent (Carver & Scheier, 1998). Ce modèle est intéressant, car il évoque un processus cognitif conscient. N'étant pas appropriés à tous les types d'émotions, d'autres modèles complémentaires se sont greffés à ce dernier. Ainsi, le modèle orienté sur les besoins fut le premier à s'y ajouter. Ce modèle se base sur les théories épicuriennes selon lesquelles l'homme est toujours à la recherche du plaisir et évite la douleur (Koole et al., 2011). Les comportements dits hédoniques ou auto-apaisants vont émerger de façon automatique dès les premiers mois de vie de l'enfant (ex.: sucer son pouce), et ce, sans l'intervention des parents (Calkins & Leerkes, 2011). En effet, les jeunes enfants ont une capacité étonnante à mobiliser leurs propres ressources afin de faire face aux émotions négatives ou à un mal-être (Schore, 2010). Toutefois, à cet âge ils ont toujours besoin des adultes pour les guider dans l'utilisation de nouvelles stratégies ou pour leur offrir un réconfort permettant le retour à un état émotionnel stable (Beeghly, Fuentes, Liu, Delonis, & Tronick, 2011; Bernier, Carlson, & Whipple, 2010; Lindsey, Cremeens, Colwell, & Caldera, 2009). C'est lors de la transition de la petite enfance vers la période préscolaire que l'enfant arrive à s'adapter aux stressés quotidiens en régulant ses émotions. Il devient alors de moins en moins dépendant des adultes autour de lui et aura tendance à prendre davantage d'initiatives afin de retrouver un état émotionnel stable. Il démontre de plus en plus de flexibilité quant aux stratégies utilisées et de plus en plus d'adaptation et de prise en considération du climat émotionnel et des règles sociales et familiales (Fox & Calkins, 2003; Morris, Silk, Steinberg,

Myers, & Robinson, 2007). Les capacités d'autorégulation de l'enfant vont alors se développer à travers les différentes et multiples interactions sociales que l'enfant aura au cours de son développement (Calkins & Leerkes, 2011).

Le développement des compétences socio-émotionnelles ne se fait pas de manière linéaire, mais plutôt de façon dynamique et transactionnelle (Bell & Wolfe, 2004). Celui-ci implique plusieurs sphères développementales (cognitive, sociale, langagière) ainsi que plusieurs aspects propres à l'enfant comme le tempérament, son environnement social et familial (Rosenblum, Dayton, & Muzik, 2009). En outre, les mécanismes sociaux, émotionnels, cognitifs, biologiques et neurodéveloppementaux fonctionnent de concert, ce qui permet aux enfants de traiter l'information émotionnelle et sociale, de réguler leur propre niveau d'intensité émotionnelle et de planifier leurs réponses avec un degré de sophistication croissant (Bell & Wolfe, 2004; Eisenberg, Hofer, & Vaughan, 2007).

1.1.2 L'importance des compétences socio-émotionnelles dans le développement de l'enfant

Cette perspective dynamique du développement implique que l'expression, la régulation et la compréhension des émotions découlent de compétences progressivement intégrées à travers différents domaines du développement qui sont façonnés par les enfants et leurs nombreux contextes de vie (Ayoub, Vallotton, & Mastergeorge, 2011; Fischer & Bidell, 2006). Cet effet d'entraînement, que l'on peut observer dans le développement des compétences socio-émotionnelles, peut également être observé dans le développement des habiletés sociales (Denham, 2007), c'est-à-dire que les compétences émotionnelles peuvent influencer les habiletés sociales. Par exemple, un enfant ayant une facilité à détecter et comprendre les émotions vécues par ses camarades de jeux sera plus en mesure d'adapter ses interactions sociales. Les données

scientifiques révèlent également que le développement des compétences socio-émotionnelles peut contribuer à la réussite scolaire future des enfants en les préparant de manière adéquate aux défis académiques et en leur permettant d'adopter des comportements qui favorisent leurs apprentissages. Par exemple, certaines études rapportées par Denham (2006) soulignent l'importance d'un profil positif de compétences émotionnelles dans la réussite scolaire. Ce type de profil générerait une attitude positive envers les défis académiques, une bonne capacité d'adaptation aux diverses demandes, mais aussi de meilleurs résultats scolaires (Denham, 2006). Effectuer une entrée scolaire entourée d'amis, être apprécié par ses pairs, être en mesure d'initier et de maintenir des liens d'amitié et être capable d'entretenir des interactions positives avec les enseignants sont tous des éléments découlant des compétences socio-émotionnelles et qui contribuent à une bonne adaptation scolaire (Garner & Estep, 2001; Shields et al., 2001). À l'opposé, les enfants ayant des déficits sur le plan des habiletés socio-émotionnelles sont plus à risque de vivre des difficultés académiques, interpersonnelles et d'adaptation. Le faible niveau de participation en classe, le rejet social, le manque de commentaires positifs à leur égard et de support enseignant diminueraient l'apprentissage fait en classe et la motivation à fréquenter l'école (Raver, 2002; Raver & Knitze, 2002). Les compétences socio-émotionnelles jouent un rôle clé dans l'adaptation future de l'enfant tant au niveau sociale que scolaire (Denham, Bassett, Thayer, et al., 2012).

Les études révèlent que chaque composante des compétences socio-émotionnelles auraient un impact sur l'adaptation sociale et scolaire des jeunes enfants. Ainsi, il est démontré que l'expression fréquente d'émotions dites négatives chez un enfant peut engendrer des difficultés sur le plan de ses interactions sociales (Lemerise & Dodge, 2008; Lewis & Haviland-Jones, 2000) tandis que l'expression d'émotions positives aurait le résultat contraire (Denham et al., 2007). Un

enfant exprimant naturellement plus d'émotions positives génère davantage d'interactions sociales et par conséquent, d'expériences lui permettant de raffiner ses compétences sociales. Par ailleurs, un enfant exprimant majoritairement des émotions négatives aura tendance à se lier d'amitié avec des enfants ayant le même profil d'expressivité émotionnelle (Denham et al., 2001). Ces amitiés auraient le potentiel, à long terme, d'influencer négativement la réussite scolaire de l'enfant.

Dans un deuxième temps, la compréhension des émotions est un élément central dans les interactions sociales. En effet, un enfant ayant une bonne compréhension des réalités émotionnelles peut s'adapter aux différents contextes et aux différents états émotionnels de son interlocuteur tandis qu'un enfant qui éprouve de la difficulté à comprendre tant les situations que les états émotionnels aurait plus de difficulté à s'adapter (Berzenski & Yates, 2013; Fine et al., 2003; Trentacosta & Fine, 2010). Un manque de considération pour l'autre ou une incapacité à résoudre les conflits interpersonnels génèrent des difficultés sur le plan des interactions sociales (Denham & Couchoud, 1991; Roberts & Strayer, 1996). L'enfant ayant une bonne capacité d'adaptation et de prise en considération de la perspective de l'autre est plus en mesure de former et maintenir des relations harmonieuses avec les autres (Burt, Obradović, Long, & Masten, 2008).

Enfin, la régulation émotionnelle est au centre de la sphère socio-émotionnelle (Denham, 2006). Cette compétence réfère aux stratégies utilisées par les enfants pour identifier, évaluer et influencer l'expérience émotionnelle vécue (Gross & Thompson, 2007). Un manque de stratégies ou des stratégies peu adaptées peuvent compromettre le fonctionnement socio-émotionnel de manière globale et avoir un impact sur les habiletés sociales, le bien-être psychologique et la réussite scolaire (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Denham, 2006; Eisenberg et al., 2007). L'entrée

en SG ou à l'école sont des transitions particulièrement importantes pour les jeunes enfants où les demandes sociales et académiques deviennent de plus en plus imposantes et complexes. À ce moment, l'attention des enfants est alors dirigée presque exclusivement sur le succès social. Or, contrairement aux relations avec les adultes, étant en mesure d'offrir un soutien à la négociation et de réguler leurs émotions, les relations amicales chez les jeunes enfants sont parsemées de conflits. La régulation émotionnelle devient alors essentielle au bon fonctionnement des interactions sociales entre les enfants d'âge préscolaire. Certaines recherches ont démontré que les enfants ayant une bonne capacité de régulation émotionnelle sont avantagés sur le plan social, c'est-à-dire qu'il sera plus facile pour eux d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses (Eisenberg et al., 2010; Valiente et al., 2007) et de s'intégrer à un groupe de pairs (Eisenberg et al., 1993). Or, les enfants qui ont des lacunes sur ce plan sont plus enclins à développer des psychopathologies comme le trouble dépressif, les troubles anxieux et le trouble de conduite en raison d'une hyper-régulation ou sous-régulation émotionnelle (Cole et al., 2004). En plus, leurs relations interpersonnelles auront plus tendance à être parsemées de problèmes relationnels (Eisenberg et al., 2005; Eisenberg et al., 2010). La transition vers le SG et l'école amène son lot de demandes (règles à suivre, code de conduite, etc.). La régulation émotionnelle et comportementale occupe alors une place centrale dans la capacité de l'enfant à apprendre (Raver, 2004; Raver & Knitze, 2002). En effet, cette habileté est sollicitée à chaque fois que l'enfant doit partager le matériel, attendre son tour, se concentrer ou se mettre en ligne. C'est donc plus facile pour les enfants ayant une bonne régulation émotionnelle de respecter les règles de la classe et ainsi de s'adapter à l'école (Raver, Garner, & Smith-Donald, 2007). De plus, ils ont plus de chance d'avoir des interactions appropriées avec les enseignants et les pairs ainsi qu'être en mesure de mieux traiter l'information et donc, d'avoir plus de succès scolaire (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007; Raver, 2002; Raver et al., 2007).

En somme, il est possible d'observer que les compétences socio-émotionnelles ont une place importante au sein du développement global de l'enfant et qu'il est primordial de s'y attarder très tôt dans la vie de l'enfant afin de l'outiller à affronter les défis sociaux et scolaires futurs. Il devient alors pertinent de se pencher sur les différentes manières de soutenir et de favoriser la maîtrise de ces compétences chez les jeunes enfants dans les différents milieux de vie.

1.2 Processus de socialisation des compétences socio-émotionnelles

Miser sur le développement des compétences socio-émotionnelles est une manière pour les adultes entourant l'enfant de lui fournir le plus d'outils possible pour affronter les expériences sociales et scolaires ultérieures. Les conditions requises pour favoriser l'apprentissage de ces compétences font partie d'un processus particulier que l'on appelle la socialisation. Cette deuxième partie aborde comment les jeunes enfants acquièrent ces compétences à travers le processus de socialisation ainsi que les mécanismes de socialisation en jeu. Les attitudes, pratiques et croyances éducatives au cœur de la socialisation seront décrites afin d'identifier et de comprendre le processus derrière les différentes manières d'encourager ou d'entraver le développement des compétences socio-émotionnelles.

Le processus de socialisation fait référence au processus par lequel tous les enfants apprennent à s'intégrer et à faire partie d'un ou plus d'un groupe social. Ce processus s'opère dès la naissance de l'enfant et continue d'agir tout au long de sa vie, et ce, avec l'aide et le soutien de l'entourage immédiat de l'enfant (Grusec & Hastings, 2007). Ce processus est beaucoup plus

complexe qu'une simple internalisation, par les enfants, des standards de la société (Damon, 2006). En effet, c'est la rencontre de facteurs internes à l'enfant et externes à lui qui sont impliqués dans ce processus d'apprentissage (Denham et al., 2007). C'est aussi par l'intermédiaire d'un ou plusieurs agents de socialisation que l'enfant intègre les différentes règles sociales et valeurs (Grusec & Hastings, 2007). En regard à la socialisation des émotions, on distingue trois mécanismes qui contribuent aux apprentissages socio-émotionnels, le modelage, les réactions contingentes face aux émotions et finalement, l'enseignement ou l'accompagnement guidé (*coaching*) en lien avec les émotions. Ces trois éléments sont la clé par laquelle les enfants vont intégrer et internaliser les messages émotionnels des agents de socialisation (Damon, 2006). Finalement, il est primordial de souligner que la socialisation n'est pas un processus unidirectionnel, c'est-à-dire qu'elle découle à la fois des éléments imposés par les agents de socialisation et de l'interaction entre l'enfant et son environnement. Conséquemment, il s'agit d'un processus qui est en constante évolution. L'enfant joue un rôle actif en choisissant parmi les valeurs qui lui sont transmises celles auxquelles il décide d'adhérer (Grusec & Hastings, 2007). Avant d'aborder l'impact des agents de socialisation dans le développement des compétences socio-émotionnelles, il est important de se pencher brièvement sur les facteurs internes à l'enfant. Certaines habiletés et caractéristiques propres à l'enfant ont le potentiel d'influencer positivement ou négativement son développement socio-émotionnel. Des capacités langagières et cognitives supérieures pourraient permettre à l'enfant d'accéder à une meilleure compréhension de son monde social et par conséquent, des émotions s'y retrouvant. Cela pourrait aussi lui permettre d'avoir de meilleures capacités lors de l'expression de ses besoins, désirs, émotions et intentions sociales (Morgan, Izard, & King, 2010). De meilleures capacités langagières pourraient aussi être un avantage dans les moments où l'enfant doit décrire ses propres émotions. En les décrivant de manière plus précise, il est en mesure de mieux se faire comprendre et ainsi diminuer les chances

de vivre des frustrations (Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005; Denham et al., 2007). Finalement, les caractéristiques du tempérament de l'enfant impliquant l'inhibition ou l'expression d'émotions sont centrales dans le développement des compétences émotionnelles (Buck, 1991 cité dans Denham et al., 2007). La socialisation n'étant pas un processus unidirectionnel, il est aussi important de se pencher sur les agents de socialisation permettant le modelage, les réactions et l'enseignement.

Les agents de socialisation sont les personnes présentes dans l'entourage des enfants qui sont susceptibles d'influencer leur développement et leurs apprentissages. Les parents sont les premiers agents de socialisation en raison de leurs responsabilités parentales et du lien particulier qui les unit à leur enfant. Outre les parents, on retrouve les autres membres de la famille proche et élargie (fratrie, grands-parents, etc.), les éducateurs, les enseignants, les pairs et toutes autres personnes significatives. L'agent de socialisation est celui qui offre un modelage, des réactions particulières et un enseignement précis à l'enfant (Damon, 2006). Les études suggèrent que l'acquisition des compétences socio-émotionnelles chez le jeune enfant sera influencée de plusieurs façons par la présence des personnes significatives dans la vie de l'enfant (Damon, 2006). Plus précisément, c'est dans la façon dont l'agent de socialisation va exprimer ses émotions, dans la manière dont il va parler des émotions à l'enfant et finalement, dans la façon dont l'agent va réagir ou ne pas réagir face aux émotions des autres qui va venir façonner l'apprentissage et le développement des compétences socio-émotionnelles de l'enfant (Halberstadt, 1991). Malgré la présence de multiples facteurs internes à l'enfant, ce sont les expériences de socialisation au sein de la famille, du SG, de l'école et dans son groupe de pairs qui forgeront majoritairement le développement des compétences socio-émotionnelles (Denham, 1998; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

1.2.1 La socialisation des compétences socio-émotionnelles par les parents.

Comme précisé plus tôt, les parents, les sœurs et frères, les enseignants, les pairs et les médias sont tous des agents de socialisation. Or, la communauté scientifique s'entend pour dire que ce sont les parents qui auront un plus grand impact sur le développement des compétences socio-émotionnelles (Grusec & Davidov, 2007; Stein, Malmberg, Leach, Barnes, & Sylva, 2013). Les jeunes enfants apprennent à exprimer et à comprendre leurs émotions et celles d'autrui en autres en se référant aux émotions que leurs parents laissent transparaître, aux réactions qu'ils manifestent en réponse aux émotions qu'ils expriment et, finalement, à la façon dont leurs parents abordent les sujets en lien avec les émotions. Les parents peuvent également proposer à leurs enfants des activités pouvant contribuer aux apprentissages émotionnels. Par exemple, ils peuvent, lors de la lecture d'un conte, décider de questionner leurs enfants concernant les émotions vécues par les personnages du conte imagé (Denham, 1998). Le processus de socialisation des compétences socio-émotionnelles implique aussi l'enseignement implicite ou explicite par le parent de ce qui est socialement acceptable et inacceptable en matière de comportements émotionnels (Denham, 1998; Saarni, 1999). Les différents comportements de socialisation mis de l'avant par les parents sont étroitement liés aux croyances et la philosophie méta-émotionnelle (style émotionnel) que ces derniers entretiennent par rapport aux émotions (Denham, Bassett, & Wyatt, 2015). Certaines recherches ont d'ailleurs démontré que les croyances et la philosophie méta-émotionnelle des parents prédiraient les comportements de socialisation émotionnelle de ces derniers (Baker, Fenning, & Crnic, 2011; Perez Rivera & Dunsmore, 2011; Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009). Considérant ce lien, il devient important d'aborder les croyances et le style émotionnel des agents de socialisation ainsi que leur impact sur la socialisation émotionnelle des jeunes enfants.

Croyances éducatives parentales. Les croyances éducatives réfèrent d'une part, aux valeurs et opinions que le parent entretient par rapport aux émotions et d'autre part, à la façon dont il conçoit l'atteinte de ses objectifs éducationnels en matière d'émotions (Coutu, Beaudoin, & Emard, 2008). Ainsi, le parent a une opinion sur plusieurs éléments en lien avec l'éducation émotionnelle de son enfant. Comme le suggèrent Hyson et Lee (1996), les parents ont une opinion sur la manière de verbaliser et de nommer les émotions. Par exemple, certains parents auront tendance à ne pas parler d'émotions négatives tandis que d'autres vont aborder un éventail plus large d'émotions, qu'elles soient de valence positive ou négative. Ensuite, les parents entretiennent des croyances en regard à la façon d'enseigner à leurs enfants les différentes habiletés socio-émotionnelles. Ils entretiennent aussi des croyances concernant les caractéristiques d'un bon ou d'un mauvais modèle pour leurs enfants. Enfin, ils ont une opinion sur le niveau d'importance du lien affectif avec leurs enfants (M. C. Hyson & Lee, 1996). Les enfants dont les parents ont tendance à rejeter ou désapprouver fréquemment leurs émotions peuvent apprendre que l'expression de leurs émotions est inacceptable. Conséquemment, ces enfants ont tendance à moins exprimer leurs émotions et ainsi, avoir peu d'occasions de mettre en application les apprentissages émotionnels. Ces enfants sont généralement moins compétents socialement et émotionnellement (Snyder, Stoolmiller, Wilson, & Yamamoto, 2003). Tandis que les parents entretenant des croyances où l'expression d'une émotion négative est perçue comme une opportunité de reconforter l'enfant ou de l'aider à résoudre son problème alimentent positivement les compétences socio-émotionnelles de leur enfant (Fainsilber-Katz & Windecker-Nelson, 2004; Snyder et al., 2003). Les enfants sont alors encouragés à exprimer leur vécu émotionnel et à aborder ouvertement avec leur parent une manière de se réguler ou de trouver une

solution. Par ailleurs, les croyances éducatives sont forgées à travers le temps et peuvent être influencées par la culture (Cole & Tan, 2007; Garrett-Peters, Mills-Koonce, Zerwas, Cox, & Vernon-Feagans, 2011) et le sexe du parent (Baker et al., 2011; Cassano & Zeman, 2010). Les croyances éducatives se rapportant aux émotions ont une importance particulière, car elles sont directement liées à leurs réactions émotives ainsi qu'à leurs pratiques éducatives en matière d'émotions (Dix, 1991).

Réactions contingentes des parents face aux émotions. L'expression d'une émotion par un enfant et les réactions parentales qui s'en suivent sont également une composante importante du processus de socialisation des compétences émotionnelles. Comme précisé antérieurement, la façon dont va réagir le parent influence grandement ce que l'enfant apprend par rapport à l'expression de ses émotions et les comportements émotionnels que ce dernier manifestera dans le futur (Eisenberg et al., 1998). Selon Fabes, Poulin Eisenberg et Madden-Derdich (2002). Les réactions parentales face aux émotions négatives telles que la détresse, la frustration et la peur peuvent être de nature positive ou négative. Trois types de réactions parentales face à l'expression des émotions de l'enfant sont considérées positives et favorables à son développement émotionnel : le parent qui encourage son enfant à exprimer l'émotion qu'il ressent (quelle que soit cette émotion); le parent qui console et reconforte l'enfant; et, le parent qui apporte un soutien à l'enfant en l'aidant à résoudre le problème qui a causé l'émotion. Trois autres types de réactions parentales manifestées en réponse aux émotions sont considérées comme plus défavorables : le parent qui punit l'enfant en raison de l'expression de son émotion; le parent qui exprime lui-même de la détresse; et le parent qui invalide, banalise ou minimise l'importance de l'émotion vécue par l'enfant (Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002). Les parents

qui, en réponse aux émotions émises par l'enfant, adoptent de telles conduites ont plus de chance d'avoir des enfants qui sont plus tristes et plus effrayés (Denham, 1998; Eisenberg et al., 1996; Gottman, Katz, & Hooven, 1997). En fait, les réponses de support ou de non-support du parent prédiraient la valence émotionnelle (positive et négative) exprimée majoritairement par les enfants (Fabes et al., 2002). Suite à la réaction du parent, l'enfant peut alors comprendre qu'il est autorisé à exprimer ses émotions et que ses émotions sont normales et appropriées à la situation. Il peut aussi apprendre que ses émotions ne sont pas appropriées et avoir le sentiment que ce qu'il ressent soit anormal ou inacceptable (Eisenberg et al., 1998; Eisenberg et al., 1999; Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001). Cet apprentissage influencera donc toute la perception que l'enfant a de ses émotions. Des études longitudinales ont d'ailleurs démontré que les réactions parentales négatives face à l'expérience émotionnelle de l'enfant sont associées au développement de compétences socio-émotionnelles moindres chez l'enfant (Eisenberg et al., 1996; Fabes, Leonard, et al., 2001; Gottman, Fainsilber-Katz, & Hooven, 1996; Johnson et al., 2017), ainsi qu'à des difficultés au plan de l'adaptation et du fonctionnement social (Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992; Eisenberg et al., 1992; Fabes, Eisenberg, Hanish, & Spinrad, 2001). Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que les enfants qui ont des parents qui deviennent en détresse, c'est-à-dire qui expriment des émotions négatives (colère, frustration, peur et anxiété) et qui les réprimandent lorsqu'ils expriment des émotions à valence négative pourraient avoir tendance à comprendre que les émotions sont « mauvaises », inappropriées et difficilement contrôlables. Ceci peut mener jusqu'à la considération par les enfants que leur ressenti émotionnel est invalide ou sans importance. À la suite de cet apprentissage, ces enfants pourraient alors essayer de minimiser ou même d'inhiber l'expression de leurs émotions négatives. Cette inhibition risque alors de créer chez l'enfant une accumulation d'émotions mal gérées qui finiront par s'exprimer de façon intense et incontrôlée (Gottman et al., 1996; Izard,

2002). D'ailleurs, certains chercheurs ont établi, dans le cadre d'une étude examinant la régulation émotionnelle chez les enfants vivant ou non une maltraitance physique, que les pratiques de socialisation des mères ont un effet médiateur sur la relation entre la maltraitance envers les enfants et le développement de leur régulation émotionnelle (Shipman & Zeman, 2001). En effet, les mères en situation de maltraitance ont tendance à adopter des stratégies de socialisation négatives qui seraient négativement liées aux capacités de régulation émotionnelle des enfants. Il y aurait ainsi présence de processus dynamiques entre la qualité de l'interaction mère-enfant et les capacités de l'enfant en regard de la compréhension et du contrôle des émotions (Shipman & Zeman, 1999).

Au contraire, le parent qui offre un soutien et un réconfort à son enfant plutôt que de réagir négativement face aux émotions de détresse indique à ce dernier que les émotions peuvent être contrôlées et peuvent même être utiles (Gottman et al., 1997). Cette approche augmente alors les chances que l'enfant retrouve un état émotionnel stable et soit plus disposé à être attentif aux messages et conseils que son parent essaie de lui communiquer. Par conséquent, l'enfant serait davantage en mesure d'intégrer et d'apprendre les stratégies de régulation émotionnelle appropriées (Fabes, Eisenberg, & Eisenbud, 1993). En favorisant des réactions de support et de tolérance, le parent aide du même coup l'enfant à différencier les émotions et à mieux comprendre le monde émotionnel (Denham & Kochanoff, 2002; Fabes, Eisenberg, et al., 2001; Fabes et al., 2002).

Ces dernières années, plusieurs recherches se sont intéressées à la contribution des parents (en particulier les mères) en tant qu'agent de socialisation des émotions de leur enfant (Denham et al., 2007). De manière générale, les mères adopteraient des réactions et un style éducatif plus positifs que négatifs (Fabes et al., 2002; Paterson et al., 2012). D'ailleurs, les différentes études

sur le sujet suggèrent que des réactions d'acceptation et de support suite à l'expression d'une émotion négative sont généralement associées au développement des trois composantes des compétences émotionnelles (Denham et al., 2007). Malgré le fait que plusieurs chercheurs ont documenté le rôle des parents dans le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants, d'autres suggèrent qu'il est maintenant important de se pencher sur la contribution spécifique des autres agents de socialisation gravitant autour de l'enfant (Coutu et al., 2008; Coutu et al., 2005; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Denham, Bassett, Thayer, et al., 2012; Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick, & Lynch, 2014).

1.2.2 La socialisation des compétences socio-émotionnelles par les éducatrices en service de garde.

Il existe de plus en plus de documentation scientifique qui examine l'influence de la fréquentation d'un SG sur le développement des enfants. Ces études abordent aussi l'importance de ce type d'expérience en milieu préscolaire comme facteur susceptible de favoriser une transition positive au milieu scolaire (Gialamas et al., 2014). Les études provenant du *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) font d'ailleurs ressortir l'impact positif des SG sur le développement cognitif et socio-émotionnel. Les SG de qualité offrent des expériences stimulantes pour les enfants (en petits groupes), où les éducatrices sont sensibles aux besoins de ces derniers. Ce sont ce type de milieux de vie qui stimulent et favorisent le développement des compétences cognitives et socio-émotionnelles (NICHD Early Child Care Research Network, 2003, 2006; Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg, & Vandergrift, 2010). D'ailleurs, une étude longitudinale (Atira, 2010 cité dans Shuper Engerlhard, Klein, & Yablon, 2014) se déroulant durant huit années a démontré que la qualité de la relation éducatrice-enfant (à deux et trois ans) joue un rôle déterminant dans l'adaptation sociale et émotionnelle ultérieure des

jeunes enfants (Shuper Engelhard, Klein, & Yablon, 2014). Toutefois, la recension des données scientifiques effectuée dans le cadre de ce projet a permis d'identifier un nombre limité d'études se rapportant précisément au rôle des éducatrices dans le processus de socialisation des compétences socio-émotionnelles des enfants. D'ailleurs, comme le mentionnent Denham et ses collaborateurs (2012), les études réalisées à ce jour portant sur les mécanismes et les facteurs d'influence sous-jacents à la socialisation des compétences émotionnelles ne concernent que les parents. Néanmoins, il est possible de supposer que le processus de socialisation des émotions décrit pour les parents s'applique aussi aux figures adultes jouant un rôle éducatif auprès des jeunes enfants, notamment les éducatrices en SG (White & Howe, 1998). En effet, les éducatrices enseignent aux enfants, implicitement ou explicitement ce qui est inacceptable ou acceptable en matière de comportements émotionnels (Ashiabi, 2000; Denham, Bassett, Thayer, et al., 2012), fournissent des réactions contingentes face aux expressions émotionnelles, adoptent un rôle de modèle pour les enfants et créent des liens affectifs avec ces derniers.

Il est logique de penser que les éducatrices sont des actrices importantes dans la socialisation des émotions en raison du temps qu'elles passent en compagnie des enfants, de leur gestion quotidienne des nombreuses situations émotionnelles (par exemple, au moment du départ des parents, lors des disputes d'objets, lors des conflits, etc.) et en raison de leur capacité à offrir un réconfort et une sécurité émotionnelle aux enfants. Les éducatrices ont sans aucun doute une influence plus limitée que celle des parents sur le développement émotionnel du fait qu'elles ont à leur charge plus d'un enfant et qu'elles sont en contact avec eux pendant une plus courte période, il n'en demeure pas moins qu'elles restent tout de même des personnes importantes pouvant agir significativement sur le développement émotionnel des tout-petits (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012).

Une des rares études disponibles sur les pratiques de socialisation des émotions des éducatrices révèle que celles-ci adoptent des comportements de nature très variable en lien avec la gestion des situations émotionnelles. En effet, il est possible de constater une variation tant sur le plan du type de stratégies utilisées que sur le plan de la qualité des stratégies. Ahn (2005) et Ahn et Stifter (2006) ont observé plusieurs éducatrices afin d'identifier leurs stratégies éducatives au quotidien. Ces observations font ressortir la tendance des éducatrices à encourager de façon soutenue l'expression des émotions positives et à répondre de manière empathique à l'expression des émotions positives et négatives des enfants. Les éducatrices utilisent des stratégies comme reconforter, distraire, guider l'enfant vers la résolution de problème, mais aussi des stratégies comme la restriction, les menaces, ridiculiser, ignorer ou minimiser l'émotion vécue par l'enfant et finalement, les punitions (Ahn, 2005; Ahn & Stifter, 2006). Ce qui ressort aussi de ces études en SG, c'est que plus les réactions des éducatrices étaient sensibles et empreintes de support, plus les enfants avaient des interactions sociales positives et des comportements socio-émotionnels positifs (NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

En somme, l'éducatrice et les parents sont des agents de socialisation qui évoluent au sein de milieux très différents. Ils sont malgré tout appelés à faire face à des défis et à assumer des responsabilités éducatives pouvant être assez similaires, notamment en ce qui concerne la gestion et l'apprentissage des comportements émotionnels.

1.3 La maison et le service de garde : deux contextes de socialisation

La maison et le SG sont parmi les deux principaux milieux de socialisation des émotions pour l'enfant d'âge préscolaire (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Dans ces deux milieux, les adultes responsables sont appelés à prendre soin des enfants et à les guider vers un meilleur développement. Ils poseront donc des gestes similaires dans le but d'éduquer et de répondre adéquatement aux besoins des enfants. Malgré la présence de similarités quant aux tâches à accomplir et le partage de responsabilités éducatives entre le parent et l'éducatrice, il existe certaines caractéristiques propres à chaque contexte de socialisation. Ces caractéristiques ont le potentiel d'influencer les croyances et les pratiques qu'adopteront l'éducatrice ou le parent, en tant qu'agent de socialisation (Coutu et al., 2008). Tout d'abord, contrairement aux parents, les éducatrices entrent rarement en interaction individuelle avec les enfants. En effet, les éducatrices ont généralement au moins huit enfants à leur charge; les interactions sont donc plus souvent régies par un ensemble de règles qui visent le bon fonctionnement du groupe; les interactions individuelles (un à un) sont possibles, mais plus rares. Le milieu de garde peut donc être plus contraignant pour les enfants quant aux règles à suivre que la maison. En intervenant auprès de plusieurs enfants ayant des caractéristiques différentes, il est possible de penser que les éducatrices se doivent de développer un éventail plus important d'interventions afin de s'adapter aux caractéristiques et aux besoins propres à chacun. Un autre élément différenciant ces deux milieux se retrouve sur le plan de la possibilité d'observer l'enfant dans plus d'un contexte. L'éducatrice mène ses observations dans un contexte précis, c'est-à-dire le SG, tandis que le parent peut observer (et interagir auprès de) l'enfant dans une multitude de contextes. De son côté, l'éducatrice a un accès privilégié aux différentes interactions sociales que l'enfant va établir avec ses pairs en groupe au cours d'une journée. Ces interactions sociales sont d'ailleurs au cœur du développement des compétences socio-émotionnelles. Ainsi, l'éducatrice peut observer

comment l'enfant gère sa joie, ses frustrations, sa tristesse et sa colère, comment il exprime ses différentes émotions aux autres enfants et aussi comment il est en mesure de comprendre les émotions vécues par les autres enfants. L'observation de ces interactions est alors très riche pour l'éducatrice et pour ses interventions futures avec les différents enfants.

Powell (1980 cité dans Coutu et al., 2005) a identifié cinq éléments qui permettent de distinguer le milieu familial du milieu de SG. Tout d'abord, il explique que l'environnement physique est très différent. Par exemple, la maison offre à l'enfant et à l'agent de socialisation plus d'intimité et plus de liberté de mouvement. Ensuite, Powell émet une distinction sur le plan de la routine. La routine de l'enfant est généralement plus structurée lorsqu'il est au SG que lorsqu'il est chez lui. Il soulève ensuite que les relations interpersonnelles sont très différentes. En effet, en SG, l'enfant se retrouve avec plusieurs autres enfants, il n'a donc pas un statut particulier comme à la maison, où il est généralement en présence de moins d'enfants. Le langage utilisé par les parents et les éducatrices est un autre élément soulevé par Powell qui permet de distinguer les deux milieux. Finalement, il souligne que les croyances et les pratiques éducatives diffèrent en fonction du contexte, de la personnalité et des expériences de vie des parents et des éducatrices. Ce dernier élément est d'ailleurs l'intérêt central de ce projet. Des différences importantes peuvent donc être constatées lors de la comparaison des milieux où gravitent les agents de socialisation, ceci soulève donc la question principale de ce projet, y a-t-il, malgré tout ce qui distingue ces deux milieux, une cohérence éducative au chapitre des pratiques et des attitudes éducatives des éducatrices et des mères ?

1.4 La cohérence éducative entre les mères et les éducatrices

La présente partie aborde le thème central de ce projet d'essai doctoral, soit la continuité et la cohérence dans les réactions et les croyances éducatives entre la maison et le SG. Malgré le fait que les stratégies en matière de socialisation des émotions des pères ont une influence primordiale sur le développement socio-émotionnel des enfants (Baker et al., 2011), la présente étude s'intéresse spécifiquement au rôle des mères. Or, la décision de se pencher exclusivement sur le rôle des mères et des éducatrices et leur cohérence éducative est purement statistique, c'est-à-dire que le nombre limité de pères ayant répondu aux questionnaires avait un impact important sur les analyses statistiques et les résultats en découlant. Les résultats des principales recherches ayant étudié cette question sont résumés ici.

La nécessité d'avoir un certain degré de continuité éducative entre la maison et le SG est un principe généralement bien admis pour assurer le bien-être de l'enfant (Coutu et al., 2008). En effet, plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'une trop grande disparité entre les pratiques et croyances éducatives qu'entretiennent les adultes responsables de l'éducation des jeunes enfants est nuisible à l'établissement d'une collaboration efficace et favorable pour le bien-être des tout-petits (Ministère de la Famille, 2014; Pinkus, 2003). Or, peu d'études se sont penchées sur cet aspect. Il est donc difficile d'établir, d'une part, s'il y a continuité ou discontinuité éducative entre la maison et le SG et, d'autre part, si cette variable est déterminante pour le développement de l'enfant. À notre connaissance, l'étude de van Ijendoorn, Tavecchio, Stams, Verhoeven et Reiling (1998) est la seule ayant effectué une comparaison entre les pratiques et les attitudes des parents et des éducatrices concernant l'éducation des enfants. L'étude a été réalisée auprès d'une population néerlandaise comprenant 1 485 participants dont, 521 éducatrices, 517 mères et 447 pères. Les participants ont été recrutés de façon aléatoire dans différents types de milieux de

garde (services de garde, garderies scolaires, garderies en milieu familial et gardes à domicile). Les parents et les éducatrices ont rempli des questionnaires évaluant leurs valeurs, pratiques, attitudes et buts éducatifs. Cette étude a révélé l'existence de différences significatives sur le plan des attitudes éducatives entre les parents et les éducatrices. L'étude révèle aussi que ces différences sont associées à un niveau de bien-être plus faible chez les enfants. Les auteurs ont donc conclu qu'il est pertinent pour les parents et les éducatrices de prendre le temps d'harmoniser leurs pratiques concernant l'éducation de l'enfant, car une plus grande cohérence serait bénéfique pour leur développement – pourvu que ces pratiques soient positives et soutiennent le développement global de l'enfant (van Ijzendoorn et al., 1998). Par ailleurs, plusieurs études se sont intéressées à la relation parent-éducatrice et ont établi un lien positif entre la présence d'une relation positive et le bien-être émotionnel de l'enfant (Roggman, Boyce, & Cook, 2009; Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird, & Kupzyk, 2010), les compétences sociales (Churchill, 2003; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004; Serpell & Mashburn, 2012; Zárate & Mendez, 2010) et des interactions éducatrice-enfant plus sensibles et empreintes de support (Owen et al., 2000). D'ailleurs, une étude menée par Döge et Keller (2014) a comparé les objectifs de socialisation des mères et des enseignantes au préscolaire tout en considérant les différences culturelles entre ces dernières. Cette étude a révélé qu'il existait des différences significatives sur le plan des buts de socialisation valorisés par les mères immigrantes et les enseignantes de préscolaire. Les auteurs ont souligné les implications cliniques et pratiques de ces résultats en soulevant qu'une coordination des intérêts parentaux et professionnels est importante pour les pratiques éducatives quotidiennes et pour assurer le bien-être des tout-petits (Döge & Keller, 2014).

Malgré la présence d'un certain consensus quant aux bénéfices d'une cohérence éducative, des différences modérées quant aux croyances, attitudes et pratiques éducatives des différents agents de socialisation pourraient permettre à l'enfant de vivre des expériences éducatives diversifiées, ce qui pourrait l'aider à s'adapter à différentes situations et manières de faire. Par exemple, l'enfant qui doit composer avec des adultes ayant diverses attitudes et façons de réagir est en mesure de développer un plus large éventail de comportements émotionnels pour composer avec les différents comportements des adultes (Peters & Kontos, 1987).

À la lumière des résultats de l'étude de van Ijendoorn et ses collègues (1998) et les différentes études s'intéressant à la relation parent-éducatrice (Churchill, 2003; McWayne et al., 2004; Owen et al., 2000; Roggman et al., 2009; Serpell & Mashburn, 2012; Sheridan et al., 2010; Zárata & Mendez, 2010), il apparaît judicieux d'examiner de façon plus détaillée le rôle joué par les éducatrices dans le développement socio-émotionnel des jeunes enfants et d'évaluer dans quelle mesure celles-ci adoptent des approches éducatives qui s'apparentent ou se distinguent de celles des parents.

1.5 Objectifs et retombées de la recherche

L'objectif général de ce projet d'essai doctoral est d'évaluer et de comparer les attitudes et les croyances éducatives valorisées par les mères et les éducatrices en SG en lien avec la socialisation des émotions. De façon plus précise, deux objectifs spécifiques sont poursuivis.

Le premier objectif est d'évaluer et de comparer les réactions probables des mères et des éducatrices face à l'expression des émotions négatives de l'enfant ainsi que leurs croyances quant

au style éducatif à adopter dans la gestion des comportements émotionnels de leur enfant. Cet objectif vise plus précisément à déterminer s'il existe des similitudes ou des différences entre les mères et les éducatrices quant à leur façon de concevoir et de promouvoir le développement socio-émotionnel des jeunes enfants.

Le deuxième objectif, de nature plus exploratoire, vise à vérifier dans quelle mesure les attitudes et les croyances éducatives des deux groupes de participants varient en fonction de leurs caractéristiques individuelles. De façon plus spécifique, nous examinerons s'il y a présence de liens entre les mesures éducatives, l'âge des participants, le revenu, le nombre d'enfants à la maison ainsi que les années d'expérience chez des éducatrices.

Aucune hypothèse n'est avancée ici en raison du nombre limité d'études ayant examiné les variables à l'étude.

Plusieurs retombées sont attendues de ce projet doctoral. Dans un premier temps, l'étude permettra de documenter les attitudes et les croyances éducatives valorisées par les agents de socialisation à l'extérieur de la maison. À notre connaissance, de telles données sont pratiquement inexistantes, notamment en ce qui concerne les éducatrices travaillant en SG au Québec, Canada. L'étude permettra également d'établir dans quelle mesure il y a cohérence ou non dans les pratiques de socialisation des principaux agents de socialisation adultes (les mères et les éducatrices). Ces résultats pourraient être utiles afin de guider les plans de formation des futures éducatrices et élaborer des programmes visant à soutenir les adultes qui sont les plus susceptibles d'influencer le développement socio-émotionnel des enfants avant l'entrée à l'école.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Cette partie de l'essai doctoral est composée de trois sections et aborde de manière plus détaillée la méthodologie de ce projet de recherche. La première section présente les principales caractéristiques des participants. La deuxième section présente ensuite la méthode de recrutement des participants ainsi que la procédure utilisée dans le cadre de ce projet. La troisième section présente par la suite les différents instruments de mesure utilisés auprès des éducatrices et des mères.

2.1 Les participants

L'échantillon comptait 272 femmes et 208 éducatrices dont huit hommes², provenant de SG à travers quatre différentes régions de la province de Québec, Canada (Outaouais, Laurentides, Montréal et Québec). Les participants provenaient de deux types de services de garde soit : de Centres de la petite enfance (CPE) et de services de garde privés subventionnés par le gouvernement. L'échantillon de mères avait en moyenne 35 ans ($M = 35,01$; $ÉT = 4,54$) et deux enfants ($M = 2,10$; $ÉT = 0,77$). Les mères étaient majoritairement dans un type de ménage biparental (79 %) avec un niveau de scolarité universitaire (65 %) et travaillaient à temps plein (71 %). Le revenu familial pour la majorité des mères de l'échantillon (62 %) était au-delà de 75 000 \$. L'échantillon d'éducatrices avait en moyenne 37 ans et était pour la plupart dans un

² Les analyses statistiques n'ont révélé aucune différence significative entre les éducatrices et les éducateurs quant aux variables étudiées. Pour cette raison, le sous-groupe d'éducateurs masculins a été conservé dans l'échantillon total.

type de ménage biparental (46 %) et biparental recomposé (15 %). Les éducatrices avaient pour la plupart complété un programme d'éducation à la petite enfance post-secondaire (75 %) et une partie de l'échantillon avait un diplôme universitaire (20 %). Les éducatrices comptaient en moyenne 13 ans d'expérience ($M = 13,13$; $ÉT = 8,28$) et s'occupaient principalement d'enfants âgés entre 24 mois et cinq ans (75 %). Pour la majorité des éducatrices, elles avaient à leur charge au moins un enfant à besoins particuliers (60 %). Finalement, les éducatrices avaient elles-mêmes pour la plupart des enfants (76 %).

2.2 La procédure

La collecte de données s'est déroulée à deux moments au cours de l'année 2014 et en 2016, conformément au protocole prévu dans le projet subventionné, sous la responsabilité du professeur Sylvain Coutu. Les données recueillies à ces deux périodes ont été fusionnées afin de créer une seule base de données. La collecte de données s'est déroulée selon les mêmes procédures pour les deux périodes. Des invitations ont alors été envoyées à une vingtaine de SG dans la province de Québec. Les participants ont été recrutés par le biais d'une réponse positive de la part de la direction des différents SG. Un cahier de questionnaires, un formulaire de consentement et une enveloppe affranchie ont été distribués aux éducatrices désirant participer à la recherche. Une compensation financière (20 \$) a été remise sur réception du cahier de questionnaires. L'échantillon des mères quant à lui, a été recruté par le biais des SG et des éducatrices qui ont participé à la première phase de la recherche. Une lettre d'invitation à participer au projet a été remise aux parents par l'entremise des éducatrices participantes ayant à leur charge un groupe d'enfants âgés de 30 mois et plus. Les mères désirant participer ont reçu, un cahier questionnaires, un formulaire de consentement et une enveloppe affranchie. Une

compensation financière (20 \$) a aussi été remise suivant la réception du cahier de questionnaires.

2.3 Instruments utilisés

2.3.1 Mon profil de participant

Cet outil est un questionnaire auto-rapporté construit par Coutu (2009) (voir Annexe A). Il comprend huit questions se rapportant aux caractéristiques sociodémographiques des participants (âge, sexe, état matrimonial, nombre d'enfants, revenu, scolarité, années d'expérience). Les questions en lien avec les années d'expérience en SG et la formation en petite enfance ont été retirées de la version pour les parents. Les variables mesurées sont donc les caractéristiques sociodémographiques des participants. Cet outil comprend uniquement des données individuelles. Ce questionnaire permet d'obtenir les données servant à décrire les caractéristiques de l'échantillon de participants.

2.3.2 Coping with Children's Negative Emotion Scale (CCNES).

Cet outil est un questionnaire auto-rapporté élaboré initialement pour une population parentale (Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990). Il a ensuite été adapté et validé pour une population de parents et d'éducatrices francophones par Coutu, Dubeau, Provost, Royer et Lavigne (2002) (voir Annexe B). Le CCNES mesure les réactions probables des parents et des éducatrices face à l'expression d'émotions de détresse de l'enfant. Le questionnaire original (et traduit) contient douze situations à caractère émotionnel dans lesquelles l'enfant pourrait se trouver. Cependant, pour la présente étude cinq ont été retenues afin de réduire la longueur des questionnaires. Les participants devaient évaluer sur une échelle de 1 (*Très peu probable*) à 7

(*Très probable*) la probabilité qu'ils réagissent selon cinq approches : la punition (par ex., Je lui dis de se ressaisir sinon il devra cesser son activité tout de suite), la minimisation (e.g., Je lui dis que sa réaction est exagérée), le réconfort (par ex., Je le réconforte et j'essaie de faire en sorte qu'il se sente mieux), l'expression (par ex., Je l'encourage à parler de son sentiment de gêne) et la résolution de problème (par ex., Je lui propose de l'aider à s'entraîner pour faire mieux la prochaine fois). Aux fins d'analyses et comme proposé par les auteurs ayant utilisé le même outil (McElwain, Halberstadt, & Volling, 2007; Root & Stifter, 2010), les deux premières mesures dites négatives ont été regroupées en un score moyen total de réactions négatives, alors que les trois dernières mesures ont été regroupées de manière à obtenir un score moyen total de réactions positives. La cohérence interne de ces échelles (alpha de Cronbach) varie entre 0,57 et 0,80, ce qui est comparable aux valeurs des alphas rapportées par les chercheurs de la version originale et traduite (Coutu, Dubeau, Provost, Royer, & Lavigneur, 2002). Cet instrument permet de mesurer la réaction probable auto-rapportée par l'éducatrice et la mère en situations spécifiques, chacune impliquant l'expression d'une émotion négative chez l'enfant. L'expression d'une émotion négative par l'enfant offre un contexte intéressant pour l'observation de la socialisation des émotions par l'agent de socialisation (Fabes et al., 2002).

2.3.3 *Emotion-Related Parental Styles (ERPS)*.

Cet outil est une traduction française du questionnaire *Emotion-Related Parenting Styles Self-Test-Likert* (Gottman et al., 1997) modifié par Hakim-Larson et ses collègues (Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin, & Voelker, 2006). Ce questionnaire auto-rapporté a été adapté par l'équipe de recherche pour des parents et éducatrices francophones (voir Annexe C). Ce questionnaire évalue le style émotionnel des parents et des éducatrices, lequel est relié à la façon dont les éducatrices de SG et les parents guident les enfants à travers les émotions qu'ils

ressentent. Il mesure donc les croyances éducatives (philosophie méta-émotionnelle) et comprend 20 items où l'on évalue les échelles suivantes : style valorisant le « coaching » émotionnel (par ex., C'est important d'aider l'enfant à trouver ce qui a causé sa colère); le style favorisant l'acceptation des émotions négatives (par ex., Les enfants ont droit de ressentir de la colère); le style caractérisé par le rejet des émotions négatives (par ex., Les enfants font souvent mine d'être tristes pour obtenir ce qu'ils veulent) et le sentiment d'incertitude ou d'inefficacité de la socialisation des émotions (par ex., Quand un enfant est triste, je ne sais pas trop ce qu'il attend de moi). Les items sont évalués sur une échelle de type Likert allant de 1 (*Toujours faux*) à 5 (*Toujours vrai*). L'item 19 a été retiré du questionnaire, car il affectait négativement le niveau de cohérence des scores. Aux fins des présentes analyses et comme proposé par les auteurs ayant utilisé le même outil (Lagacé-Séguin & Coplan, 2005; Paterson et al., 2012), les deux premières mesures ont été regroupées en un score moyen total de style positif (par ex., Il est important qu'un enfant sache ce que c'est que d'être triste), alors que les deux dernières mesures ont été regroupées pour obtenir un score moyen total de style négatif (par ex., Quand un enfant est en colère, je me dis : pourquoi n'accepte-t-il pas les choses telles qu'elles sont ?). La cohérence interne des mesures (alphas de Cronbach) atteint un seuil satisfaisant et varie entre 0,64 et 0,81. Cet instrument s'inscrit aussi directement à l'objet d'étude et permet une mesure complémentaire au CCNES.

CHAPITRE III

DÉVELOPPEMENT

Comparaison des attitudes et croyances de mères et d'éducatrices concernant la socialisation des émotions chez les enfants d'âge préscolaire

Résumé

L'acquisition de compétences socio-émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire est déterminante pour leur développement ultérieur. Si de nombreuses études ont été réalisées sur le rôle des parents dans l'apprentissage de ces compétences, peu de travaux se sont intéressés à la contribution des intervenant.e.s en petite enfance dans ce domaine. Notre étude vise à comparer des mesures auto-rapportées d'attitudes (réactions probables face à l'expression des émotions négatives) et de croyances (philosophies méta-émotionnelles) de 272 mères et de 208 éducatrices et éducateurs en services de garde. Les résultats de l'étude suggèrent que tant les mères que les éducatrices et éducateurs valorisent davantage des pratiques de soutien, d'encouragement et d'accompagnement que des pratiques punitives ou de banalisation du vécu émotionnel de l'enfant. Lorsque l'on compare les attitudes et croyances perçues comme favorables, il est possible d'observer des différences significatives entre les deux groupes. En comparaison des éducatrices, les mères sont plus nombreuses à rapporter des attitudes et un style émotionnel négatifs. Ces résultats laissent entendre qu'il existe une certaine cohérence éducative sur le plan des stratégies de socialisation des émotions entre les différents adultes qui gravitent autour des enfants d'âge préscolaire. L'étude fait aussi ressortir le rôle-conseil que les intervenant.e.s en petite enfance peuvent offrir aux parents dans le contexte d'un partenariat famille service de garde.

Mots-clés : développement affectif, socialisation, enfant d'âge préscolaire, mère, éducatrice.

Comparison of the attitudes and beliefs of mothers and early childhood educators regarding the socialization of emotions of pre-school children

Abstract

The development of socio-emotional competences in pre-school children is crucial for their further development. While information on the role of parents is available, there is little information on the role of early childhood educators (ECE). Our study aims to compare self-reported measures of attitudes (likely responses to the expression of negative emotions) and beliefs (meta-emotional philosophies) of 272 mothers and 208 caregivers. The results of the study suggest that both mothers and ECE adopt practices of support, encouragement, and accompaniment rather than practices of punishment or minimization of the emotional experience of the child. When comparing favored attitudes and beliefs, there are significant differences between the two groups. Mothers adopt a more negative attitude and emotional style than ECE. These findings help fill gaps in our understanding of the practices and emotional styles favored by educators. They also indicate the presence of an educational coherence between the two populations which gravitate significantly around the preschool child. This study also reveals the advisory role played by ECE and the establishment of a partnership between the parents and early childhood daycare.

Keywords: emotional development, socialization, early childhood, mothers, educators.

Introduction

De nombreuses études ont démontré que les compétences socio-émotionnelles acquises en bas âge jouent un rôle déterminant dans l'adaptation et la réussite scolaire ultérieures des enfants (Eisenberg et al., 2010; Johnson et al., 2017; Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2013). Plus précisément, ces travaux ont révélé que les capacités liées à l'expression, à la compréhension et à la régulation des émotions apprises au cours de la période préscolaire contribuent au succès scolaire et social des jeunes enfants à plus long terme. Cependant, plusieurs études populationnelles ont révélé qu'un pourcentage non négligeable d'enfants qui font leur entrée à l'école primaire éprouvent des retards ou des difficultés importantes au plan émotionnel (Bierman, Greenberg, & Abenavoli, 2017; Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2012). Ces enfants sont alors peu préparés pour répondre de façon adaptée aux demandes scolaires (Bierman et al., 2008; Thompson & Raikes, 2007) et aux exigences de la vie en groupe (Berzenski & Yates, 2013; Fine et al., 2003; Trentacosta & Fine, 2010).

De tels résultats militent en faveur d'une meilleure compréhension des facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage et la maîtrise des compétences socio-émotionnelles des jeunes enfants. À cet égard, il est bien démontré que les adultes qui font partie de l'entourage immédiat des tout-petits jouent un rôle de premier plan dans le développement émotionnel de ces derniers (Grusec & Hastings, 2007). Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la contribution spécifique des parents en tant qu'agents de socialisation des émotions. De façon plus particulière, ils ont documenté le type d'attitudes et de croyances éducatives ainsi que les réactions qu'ils adoptent face aux comportements émotionnels de leurs enfants (Denham et al., 2007). D'autres travaux ont mis en évidence que les pratiques de socialisation valorisées

par les parents au cours de la période préscolaire sont déterminantes pour l'adaptation sociale et la réussite scolaire ultérieures des enfants (Dunsmore, Bradburn, Costanzo, & Fredrickson, 2009; Johnson et al., 2017). De tels résultats soulèvent certaines questions quant aux rôles et influences que peuvent avoir les autres éducateurs (intervenantes en petite enfance, éducatrices en service de garde, etc.) sur le développement émotionnel des jeunes enfants. Ces intervenants valorisent-ils les mêmes approches éducatives que les parents en ce qui concerne la gestion des comportements émotionnels des enfants ? Sachant que, d'une part, l'environnement familial et les services éducatifs de la petite enfance ont des caractéristiques, un mode de fonctionnement et des exigences très distincts et que, d'autre part, les parents et le personnel éducateur ont des rôles apparentés (au plan éducatif), mais également différents à plusieurs égards (par exemple, au plan de l'investissement affectif), il y a lieu de se questionner sur le niveau de cohérence éducative interindividuelle pouvant exister au chapitre des approches, des pratiques et des croyances en lien avec la socialisation des émotions.

Les données actuelles susceptibles de nous renseigner sur les approches éducatives des adultes (autres que les parents) pouvant agir sur le développement émotionnel des jeunes enfants sont pratiquement inexistantes. Même si la famille constitue le principal lieu de socialisation agissant sur le développement de l'enfant, il y a lieu de penser que les autres intervenants en petite enfance issus de différents milieux éducatifs préscolaires, comme les garderies, les crèches et les classes de maternelle, peuvent aussi favoriser l'acquisition des compétences socio-émotionnelles chez les jeunes enfants (Denham, 2001). Au Québec et au Canada, plus de la moitié des enfants âgés de cinq ans et moins fréquentent un service de garde éducatif (Statistique Canada, 2014). Les éducatrices sont considérées comme des acteurs importants pouvant guider

l'enfant dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Jennings & Greenberg, 2009).

La présente étude a pour objectif principal d'identifier les pratiques de socialisation des émotions valorisées par les éducatrices en petite enfance et à les comparer à celles des mères. Les sections qui suivent définissent et mettent en contexte les différentes variables qui sont le point de mire de l'étude.

Le développement des compétences socio-émotionnelles

Dès les premières années de vie, les jeunes enfants acquièrent diverses compétences reliées à l'expression, à la compréhension et à la régulation de leurs émotions. Le développement de ces compétences dites socio-émotionnelles ne se déploie pas de manière linéaire, mais plutôt de façon dynamique et transactionnelle (Bell & Wolfe, 2004). Il s'agit d'un processus qui implique plusieurs sphères développementales (cognitive, sociale, langagière) ainsi que diverses caractéristiques propres à l'enfant (par exemple, son tempérament) ou à son environnement social et familial (par exemple, les pratiques éducatives des parents) (Rosenblum et al., 2009). Le développement socio-émotionnel obéit aussi à des mécanismes sociaux, cognitifs, biologiques et neuro-développementaux qui fonctionnent et évoluent de façon concertée, permettant ainsi aux enfants de traiter l'information émotionnelle et sociale, de réguler leur propre niveau d'intensité émotionnelle et de planifier leurs réponses avec un degré de sophistication croissant (Bell & Wolfe, 2004; Eisenberg et al., 2007).

Comme déjà mentionné, le développement socio-émotionnel est étroitement lié aux compétences sociales et scolaires (Denham & Brown, 2010; M. Hyson, 2002). Certaines études rapportées par Denham (2006) soulignent le rôle crucial des compétences émotionnelles dans la réussite scolaire. Ces compétences contribueraient à développer une attitude positive face à l'école et à consolider chez l'enfant sa capacité à s'adapter adéquatement aux diverses demandes et exigences de ce milieu. Au final, ces compétences permettraient de réunir plusieurs conditions favorables à la réussite scolaire (Denham, 2006). Le fait d'être apprécié de ses pairs, d'être en mesure d'établir et de maintenir des liens d'amitié et d'être capable d'interagir positivement avec les enseignants sont tous des éléments directement associés à la maîtrise des compétences socio-émotionnelles et à la réussite scolaire (Garner & Estep, 2001; Shields et al., 2001). Inversement, les enfants ayant des déficits sur le plan de leurs compétences socio-émotionnelles sont plus à risque de vivre des difficultés en ce qui concerne leurs relations interpersonnelles et leur adaptation scolaire. Ainsi donc, une faible participation en classe, le rejet social, des rapports difficiles avec les pairs et les enseignants seraient associés à des difficultés d'apprentissage et une représentation négative de l'école (Raver, 2002; Raver & Knitze, 2002). Les compétences socio-émotionnelles jouent donc un rôle clé dans l'adaptation future de l'enfant tant sur le plan social que scolaire (Denham, Bassett, Thayer, et al., 2012).

Les croyances et attitudes éducatives des parents et des éducatrices

Les données de recherche actuelles suggèrent que l'acquisition des compétences socio-émotionnelles chez les jeunes enfants est influencée de multiples façons par la présence des personnes significatives dans leur entourage immédiat (Denham, Bassett, & Zinsler, 2012; Johnson et al., 2017), notamment (mais non exclusivement) les parents et les éducatrices en

services de garde. Le modelage (imitation), les réactions contingentes des adultes dans les situations émotionnelles et l'accompagnement dirigé (*coaching* émotionnel) offert à l'enfant par les agents de socialisation font partie des mécanismes par lesquels s'opère la socialisation des émotions (Eisenberg et al., 1998). La façon dont l'agent de socialisation va enseigner à l'enfant comment exprimer, nommer et réguler ses émotions et comment il va réagir est grandement influencée par ses croyances et ses valeurs (Dunsmore, Her, Halberstadt, & Perez-Rivera, 2009; Eisenberg et al., 1998; Saarni, 1999).

Si le rôle que jouent les parents dans le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants a été bien étudié (Denham et al., 2012), force est de constater que l'on connaît peu les pratiques et les attitudes éducatives des autres adultes qui interagissent avec ceux-ci au quotidien. Les études récentes sur l'éducation préscolaire indiquent que, comme les parents, les éducatrices sont susceptibles d'adopter de nombreux comportements de socialisation émotionnelle. Les travaux de Ahn (Ahn, 2005; Ahn & Stifter, 2006), ont permis d'établir que les éducatrices encouragent fréquemment l'expression des émotions positives et répondent de manière empathique face à l'expression des émotions positives et négatives des enfants de leurs groupes. Les éducatrices utilisent des stratégies positives ou neutres telles que reconforter, distraire, guider l'enfant vers la résolution de problème, ignorer, mais également des stratégies plus négatives comme la restriction, la menace la punition et la banalisation de l'émotion exprimée par l'enfant.

La cohérence éducative entre les milieux de vie de l'enfant

S'il appert que les parents et les éducatrices utilisent un large éventail de comportements contribuant à la socialisation des émotions, il n'est pas clair si ceux-ci valorisent et adoptent des attitudes et des croyances éducatives similaires en lien avec la gestion des émotions des enfants d'âge préscolaire. Cela soulève la question de la cohérence éducative entre les deux groupes d'adultes (les parents et les éducatrices) quant à leur style éducatif émotionnel. Cette question mérite d'être étudiée, car, selon certains auteurs (van Ijzendoorn et al., 1998), les enfants pourraient grandement bénéficier de la cohérence éducative entre les principaux milieux de vie (maison et milieux éducatifs préscolaires), en particulier lorsque les adultes adoptent des stratégies éducatives positives et claires. Pour leur part, Owen, Ware et Barfoot (2000) constatent que plus les mères et les éducatrices échangent de l'information sur leurs pratiques éducatives et plus elles communiquent entre elles, plus les interactions entre l'éducatrice et les enfants sont de qualité élevée, ce qui ajoute au bien-être des enfants. Ces mêmes auteurs concluent qu'il est souhaitable pour les parents et les éducatrices de prendre le temps d'échanger et d'harmoniser leurs pratiques éducatives afin d'établir des stratégies cohérentes pouvant bénéficier au développement des jeunes enfants (Owen et al., 2000).

La présente étude

L'étude vise à évaluer et à comparer, au moyen d'une approche quantitative, les représentations des mères et des éducatrices en lien avec la socialisation des émotions d'enfants d'âge préscolaire. Plus précisément, l'étude cherche à déterminer quelles attitudes et croyances sont valorisées par ces deux groupes d'adultes dans la gestion des comportements émotionnels des enfants. L'étude s'intéressera spécifiquement aux mères et éducatrices. Cette décision d'inclure exclusivement les mères est purement statistique. En effet, les données recueillies lors

de la collecte de données auprès des pères étaient limitées. Cette limitation avait un impact important sur les différentes analyses statistiques et résultats. Cet aspect est d'ailleurs une limite de l'étude qui est soulignée plus tard dans l'article, car les pères constituent des figures de référence importantes pour les enfants (Dubeau, Clément, & Chamberland, 2005) et ont un rôle essentiel à jouer quant au développement socio-émotionnel de l'enfant (Baker et al., 2011).

Méthode

Participants

L'échantillon de participants comprend 272 mères et 208 éducatrices, dont 8 hommes, recrutées dans des services de garde éducatifs établis dans cinq régions de la province de Québec, Canada. Les mères participantes sont majoritairement en couple (79 %), détiennent un diplôme de niveau universitaire (65 %) et travaillent à temps plein (71 %). Le revenu familial pour la majorité des mères de l'échantillon (62 %) est au-delà de 75 000\$CDN et elles ont en moyenne deux enfants ($M = 2,10$; $ÉT = 0,77$). En ce qui concerne les éducatrices, la plupart d'entre elles ont complété un programme d'éducation à la petite enfance postsecondaire (75 %) et un cinquième de l'échantillon possède un diplôme universitaire (20 %). Les éducatrices comptent en moyenne 13 ans d'expérience ($M = 13,13$; $ÉT = 8,28$) et sont principalement responsables de groupes d'enfants âgés entre 24 mois et cinq ans (75 %). Plus de la moitié des éducatrices (60%) ont dans leur groupe au moins un enfant ayant des besoins particuliers (déficience intellectuelle, autisme, retards développementaux, etc.). Plus des trois quarts des éducatrices participants (76 %) sont parents d'un enfant ou plus.

Procédure

La collecte de données s'est déroulée entre 2013 et 2016 en utilisant la même procédure. Les directions des services de garde éducatifs 0-5 ans (SG) ont d'abord été sollicitées par téléphone et par courriel pour vérifier leur intérêt à participer au projet de recherche. Avec l'accord des directions, des lettres d'invitation et des feuillets explicatifs ont été distribués aux éducatrices travaillant au sein de ces établissements préscolaires. Celles ayant donné leur consentement écrit ont ensuite reçu un cahier de questionnaires accompagné d'une enveloppe affranchie. Une compensation financière (20 \$) a été remise après réception du questionnaire. Pour ce qui est du recrutement des mères, celles-ci ont toutes ont été invitées à participer dans les groupes des éducatrices ayant accepté de participer. Les mères désirant participer ont reçu un formulaire de consentement ainsi qu'un cahier de questionnaires dans une enveloppe affranchie. Après réception postale des questionnaires remplis, un montant de 20 \$ leur était aussi remis en guise de compensation.

Instruments

Les données rapportées ici sont issues d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Ce projet plus vaste s'intéresse à la socialisation des émotions au cours de la période préscolaire et intègre l'utilisation de différents outils de mesure quantitatifs et qualitatifs. La présente étude met l'accent sur les attitudes et les croyances éducatives valorisées par les parents et les éducatrices en ce qui concerne la gestion des comportements émotionnels des jeunes enfants. Pour ce volet spécifique de l'étude, deux questionnaires (mesures quantitatives) ont été sélectionnés afin d'établir une comparaison entre les mesures parentales et celles des éducatrices.

Les réactions des adultes face à l'expression des émotions des enfants: le questionnaire Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES)

Cet outil est un questionnaire auto-rapporté élaboré initialement pour une population parentale par Fabes, Eisenberg et Bernzweig (1990). Il ensuite a été adapté et validé pour une population de parents et d'éducatrices francophones (Coutu et al., 2002). Le CCNES mesure les réactions probables des parents et des éducatrices face à l'expression d'émotions de détresse de l'enfant. Le questionnaire original (et traduit) contient douze situations hypothétiques mettant en scène un enfant exprimant une émotion négative (principalement la détresse ou la peur). Aux fins de la présente étude, seulement cinq situations ont été retenues afin de réduire la longueur des questionnaires et pour obtenir des versions comparables pour les mères et les éducatrices (certaines situations étant trop spécifiques à un milieu de vie en particulier). Les participants devaient évaluer sur une échelle de Likert allant de 1 (*Très peu probable*) à 7 (*Très probable*) la probabilité qu'elles réagissent selon cinq approches éducatives : la punition (par ex., Je lui dis de se ressaisir sinon il devra cesser son activité tout de suite), la banalisation (ou minimisation) de l'importance accordée à l'émotion exprimée (par ex., Je lui dis que sa réaction est exagérée), le réconfort (par ex., Je le réconforte et j'essaie de faire en sorte qu'il se sente mieux), l'encouragement à exprimer son émotion (par ex., Je l'encourage à parler de son sentiment de gêne) et la résolution de problème (par ex., Je lui propose de l'aider à s'entraîner pour faire mieux la prochaine fois). Aux fins d'analyses et comme proposé par les auteurs ayant utilisé le même outil (McElwain et al., 2007; Root & Stifter, 2010), les deux premières mesures dites négatives ont été regroupées en un score total de réactions négatives, alors que les trois dernières mesures

ont été regroupées de manière à obtenir un score total de réactions positives. La cohérence interne de ces échelles (alpha de Cronbach) varie entre 0,57 et 0,80, ce qui est comparable aux valeurs des alphas rapportées par les chercheurs de la version originale et traduite (Coutu et al., 2002).

Les philosophies méta-émotionnelles (valeurs éducatives) des adultes : le questionnaire Emotion-Related Parental Styles (ERPS)

Cet outil est le résultat de l'adaptation du questionnaire *Emotion-Related Parenting Styles Self-Test-Likert* (Gottman et al., 1997) effectuée par Hakim-Larson et ses collègues (2006). Ce questionnaire auto-rapporté a ensuite été adapté de nouveau par la même équipe de recherche pour des parents et éducatrices francophones. Il mesure les philosophies éducatives en lien avec les émotions et comprend 20 items évaluant les échelles suivantes : style valorisant le « coaching » émotionnel ; le style favorisant l'acceptation des émotions négatives ; le style caractérisé par le rejet des émotions négatives et le sentiment d'incertitude ou d'inefficacité de la socialisation des émotions. Les items sont évalués sur une échelle de Likert allant de 1 (*Toujours faux*) à 5 (*Toujours vrai*). Un item a été retiré du questionnaire, car il affectait négativement le niveau de cohérence des scores. Aux fins des présentes analyses et comme proposé par les auteurs ayant utilisé le même outil (Lagacé-Séguin & Coplan, 2005; Paterson et al., 2012), les deux premières mesures ont été regroupées en un score total de style positif (par ex., Il est important qu'un enfant sache ce que c'est que d'être triste), alors que les deux dernières mesures ont été regroupées pour obtenir un score total de style négatif (par ex., Quand un enfant est en colère, je me dis : pourquoi n'accepte-t-il pas les choses telles qu'elles sont ?). La consistance interne des mesures (alphas de Cronbach) atteint un seuil satisfaisant et varie entre 0,64 et 0,81.

Résultats

Analyses préliminaires

L'algorithme EM (expectation-maximization) de SPSS a été utilisé pour imputer les données manquantes des participants ayant fourni, pour un questionnaire donné, plus de la moitié des réponses. Afin de détecter la présence de cas extrêmes univariés dans la base de données, des scores Z ont été générés pour les quatre variables d'échelles. L'examen de la distribution des scores révèle qu'aucun n'excédait $Z \pm 3,29$. Concernant le postulat de normalité univariée, les analyses ont révélé une asymétrie de la distribution de toutes les échelles à l'exception de la mesure du style négatif. Des transformations ont donc été appliquées (logarithmique pour réactions négatives et style positif et par la racine carrée pour réactions positives) afin de normaliser la distribution des données et procéder aux analyses paramétriques.

Statistiques descriptives et différences intergroupes

Les résultats indiquent que tant les mères que les éducatrices valorisent davantage une approche éducative positive que ce soit sur le plan de leurs attitudes (réactions face à l'expression des émotions de leur enfant) que de leurs croyances (style méta-émotionnel). En effet, les scores moyens relatifs aux réactions et au style positif oscillent entre 4,40 et 5,67, tandis que les scores se rapportant aux dimensions plus négatives (réactions et style) varient entre 1,51 et 2,50 (voir le Tableau 1 pour les moyennes et les écarts-types).

Des analyses de comparaison des moyennes (tests- t) ont été effectuées afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les scores de réactions et de styles éducatifs des

mères et des éducatrices³ (voir Tableau 1 colonne de droite). Les analyses ont révélé la présence de différences significatives entre les deux groupes pour les réactions négatives ($d = 0,50$) et pour le style émotionnel négatif ($d = 0,62$). Le niveau de réactions négatives était plus élevé chez les mères que chez les éducatrices. De même, le style émotionnel négatif était plus élevé chez les mères que chez les éducatrices. Les analyses ont aussi révélé la présence de différences significatives entre les deux groupes en regard du style émotionnel positif ($d = 0,33$). Le style émotionnel positif était plus élevé chez les éducatrices que chez les mères. Finalement, les analyses ont révélé l'absence de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne les scores de réactions positives.

Associations avec des variables sociodémographiques

Des analyses complémentaires ont été effectuées pour déterminer la présence de liens les différentes variables sociodémographiques et les scores aux échelles de réactions et de style éducatifs. Ces analyses révèlent la présence de liens significatifs faibles seulement chez les mères. Les analyses suggèrent que la variable « nombre d'enfants à la maison » est associée négativement au score de réaction positive ($r = -0,13$; $p = 0,028$) et de style émotionnel positif ($r = -0,16$; $p = 0,010$). De plus, le nombre d'enfants est positivement associé au score de réactions négatives ($r = 0,14$; $p = 0,020$) et de style émotionnel négatif ($r_s = 0,13$; $p = 0,037$). Ainsi, plus les mères ont des enfants, moins elles ont tendance à rapporter des approches éducatives positives ; en faveur d'une approche plutôt négative. Une autre association négative a été

³ En complément, des analyses de covariance ont été effectuées avec les variables suivantes : âge, le nombre d'enfants, le nombre d'enfants d'âge préscolaire et le revenu familial. Ces analyses révèlent que ces covariables n'influençaient pas les résultats présentés dans le texte ; le facteur principal en jeu demeurait le fait d'être une mère ou une éducatrice.

identifiée entre le style émotionnel positif et le nombre d'enfants d'âge préscolaire ($r = -0,13$; $p = 0,036$). Ainsi, plus les mères ont des enfants d'âge préscolaire, moins elles adoptent un style émotionnel positif. Les autres variables sociodémographiques n'étaient pas statistiquement associées aux quatre échelles d'intérêt.

Tableau 1

Données descriptives et différences intergroupes (test-t)

	Mères		Éducatrices		Test <i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Réactions positives	5,67	0,66	5,66	0,66	$t(475) = -0,23$; ns
Réactions négatives	1,71	0,64	1,51	0,44	$t(472,89) = -3,63^{***}$
Philosophie positive	4,40	0,41	4,53	0,39	$t(475) = 3,66^{***}$
Philosophie négative	2,50	0,57	2,14	0,48	$t(469,07) = -7,49^{***}$

Note. Tous les $p < 0,001$ sauf pour réactions positives où $p = 0,822$.

Discussion

Au cours des dernières années, la situation familiale et professionnelle des parents a évolué de façon telle que leurs besoins en matière de services éducatifs se sont accrus considérablement. Les mères et les pères des tout-petits partagent ainsi avec d'autres adultes, intervenants en petite enfance, certaines responsabilités éducatives. Tous ces adultes doivent apprendre à communiquer et à collaborer afin d'assurer la sécurité et le bien-être des tout-petits et de leur offrir un environnement éducatif stimulant. Même si les parents jouent un rôle central (en tant que premières figures d'attachement) dans l'accompagnement, la prise en charge et l'éducation des jeunes enfants, il y a lieu de croire que ces derniers seront aussi influencés par les autres adultes

qui les accompagnent au quotidien. Une relation entre les parents et les éducatrices se développe alors dans le but de répondre aux besoins développementaux de l'enfant. Tous ces adultes éducateurs exerceront à leur manière une influence sur le développement des enfants, notamment dans la sphère socio-émotionnelle. L'objectif principal de la présente étude visait précisément à évaluer et à comparer les attitudes éducatives (en lien avec les réactions face à l'expression des émotions négatives) et le style émotionnel privilégié par les éducatrices et les mères.

Les résultats obtenus révèlent que tant les éducatrices que les mères valorisent des attitudes et des croyances positives dans la gestion des émotions négatives exprimées par les jeunes enfants. Considérant que les croyances, les pensées et les attitudes des agents socialisation concernant les émotions guident leurs pratiques de socialisation (Fainsilber-Katz, Maliken, & Stettler, 2012), nos résultats laissent à penser que les mères, comme les éducatrices, auront tendance à adopter des comportements de soutien (*supportive behaviors*) en réponse aux émotions de détresse, de colère et d'anxiété des enfants (des comportements tels qu'encourager l'expression émotionnelle, réconforter et proposer une recherche de solution à la situation ayant causé l'émotion). En revanche, les participants des deux groupes seraient peu favorables à recourir à des stratégies qui découragent l'expression émotionnelle des enfants (telles que banaliser, punir ou ignorer l'émotion). De la même façon, nos résultats soutiennent l'idée voulant que les mères et les éducatrices s'entendent pour privilégier un style éducatif qui favorise les apprentissages émotionnels (par le dialogue, le coaching et l'acceptation des émotions négatives), plutôt que d'adopter un style caractérisé par le rejet ou le sentiment d'inefficacité. Ces résultats sont encourageants au regard du développement socio-émotionnel des jeunes enfants, car ces pratiques de socialisation sont associées à des retombées positives pour leur adaptation sociale et

scolaire ultérieure (Denham, 2007; Eisenberg et al., 1998; Eisenberg et al., 1996; O'Neal & Magai, 2005).

La comparaison des attitudes éducatives et des croyances méta-émotionnelles des mères et des éducatrices permet également d'apporter certains éléments de réponse en ce qui concerne la cohérence éducative au sein des différents milieux de vie de l'enfant. Les similarités et les différences éducatives entre la maison et le service éducatif préscolaire deviennent alors importantes considérant qu'une bonne communication et collaboration entre les mères et les éducatrices sont des facteurs contribuant au développement optimal de l'enfant (Owen et al., 2000; van Ijzendoorn et al., 1998). Même si les données descriptives démontrent que les deux groupes (mères et éducatrices) valorisent des attitudes et des croyances de même nature, d'autres analyses ont révélé des différences significatives intergroupes sur certaines mesures. Ainsi, nos résultats indiquent que les mères obtiennent des scores plus élevés que les éducatrices en ce qui concerne leurs réactions négatives (attitudes) et le style éducatif négatif (croyances). À l'inverse, on remarque que les scores des éducatrices sont supérieurs à ceux des mères sur la mesure du style émotionnel positif. Cela laisse entendre que les éducatrices ont davantage tendance à privilégier l'acceptation du ressenti émotionnel de l'enfant et à valoriser un rôle de guide-conseil pour les apprentissages émotionnels. Enfin, les mères comme les éducatrices obtiennent des scores comparables pour ce qui est de la mesure de réactions positives face à l'expression d'émotions négatives.

En définitive, nos résultats appuient l'idée selon laquelle les éducatrices peuvent, elles aussi, jouer un rôle favorable et important dans le développement des compétences socio-

émotionnelles (Denham et al., 2015). Cette idée est d'ailleurs avancée par l'équipe de Denham (2002) qui rapporte que tant les mères que les éducatrices jouent un rôle déterminant dans la socialisation des émotions, mais aussi et de façon particulière, dans le développement de la régulation émotionnelle des jeunes enfants. La même équipe souligne d'ailleurs que le style émotionnel des éducatrices compte parmi les facteurs de prédiction les plus importants pour la régulation émotionnelle des enfants (Denham, Grant et Hamada, 2002 cité dans Denham et al., 2015). Les résultats viennent aussi appuyer l'idée selon laquelle il est important de miser et de porter une attention particulière au partenariat et à la réciprocité des rapports entre les parents et les éducatrices dans le but de favoriser le bien-être des enfants (Brougère, 2010; Francis, 2013; Owen et al., 2000; Rayna & Brougère, 2005). L'irrégularité des pratiques et attitudes entre les deux groupes vient d'ailleurs définir davantage le rôle que les éducatrices pourraient jouer, rôle qui est parfois mal défini (Cantin, Brunson, & Bigras, 2010). Notons par ailleurs que certaines discontinuités sur le plan des approches éducatives peuvent également être bénéfiques pour les enfants, en contribuant au développement de différentes stratégies d'adaptation (coping). Ces différences peuvent aussi amener les parents et les éducatrices à se questionner sur l'adéquation de leurs propres approches et à établir un dialogue mutuel dans le but de comprendre les motivations qui sous-tendent l'adoption de leurs pratiques éducatives. L'éducatrice, de par sa formation et son expérience de travail auprès de plusieurs enfants, peut agir comme une ressource d'aide auprès des parents pour les guider et les conseiller dans la gestion des situations émotionnelles. Un partenariat pourrait ainsi s'installer entre ces agents qui poursuivent les mêmes objectifs, c'est-à-dire éduquer, assurer le bien-être de l'enfant et stimuler son développement global (Miron, 2010). La communication verbale (et écrite) est d'ailleurs le moyen privilégié pour favoriser la collaboration (Cantin & Lemire, 2010). Il est logique de croire que ce partage d'information et le partenariat qui en découlerait pourraient avoir un impact positif sur les

facteurs en jeu dans l'établissement d'une relation parent-éducateur de qualité. À cet égard, il est bien démontré que la communication soutenue entre les deux agents de socialisation a un impact positif sur leur confiance mutuelle et leur collaboration, ces éléments étant des ingrédients clés dans la mise en place d'une relation parent-éducatrice de qualité (Cantin, Plante, Coutu, & Brunson, 2012). Cette relation étroite et positive entre tous les éducateurs constitue par ailleurs un élément important permettant de soutenir la qualité du service de garde (Mooney & Munton, 1998; Zellman & Perlman, 2006).

En ce qui concerne les différences observées entre les deux groupes de participants, elles pourraient s'expliquer en partie par certaines caractéristiques individuelles (groupes non équivalents), notamment en ce qui concerne la scolarité. La majorité des éducatrices (75 %) de cette étude ont obtenu un diplôme collégial en *Technique d'éducation à l'enfance*, diplôme qui consiste à trois ans d'études postsecondaires à temps plein (comportant des cours sur le développement de l'enfant) ou un diplôme universitaire (20 %). Comme le soulignent Lang, Mouzourou, Jeon, Buettner et Hur (2017), cette formation spécialisée peut contribuer à l'apprentissage de stratégies démontrées efficaces pour soutenir le développement émotionnel des jeunes enfants (par exemple, en adoptant des réactions d'encouragement de l'expression émotionnelle, de réconfort ou des réactions centrées sur la résolution du problème). Pour leur part, les jeunes parents (même s'ils détiennent une scolarité équivalente ou supérieure aux éducatrices – pour la plupart dans des domaines qui ne sont pas associés à l'éducation préscolaire) n'ont pas nécessairement eu accès aux connaissances en lien avec la socialisation des émotions. Par contre, il importe de souligner que ce ne sont pas toutes les éducatrices qui accordent de l'importance aux émotions des enfants et qui se sentent compétentes pour intervenir

et gérer les situations émotionnelles (Zembylas, 2007). En effet, plusieurs éducatrices rapportent ressentir un manque de compétences ou d'habiletés sur le plan de la promotion des compétences émotionnelles (Ahn, 2005; Garner, 2010). Considérant que la majorité des enfants fréquentent un service de garde, il devient très pertinent de se pencher sur la formation des éducatrices à ce niveau et sur les programmes préscolaires. Hyson (2002) a d'ailleurs souligné un manque à ce niveau et l'importance pour les éducatrices de soutenir et guider les enfants dans leur développement des compétences émotionnelles.

Forces et limites de l'étude

À notre connaissance, cette étude est l'une des rares qui rapportent des résultats comparant les attitudes éducatives et les croyances méta-émotionnelles de parents et des éducatrices. De plus, cette étude a été réalisée auprès d'un large échantillon de participants des deux groupes. Cette étude a toutefois certaines limites qui doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats. Malgré la grande taille des échantillons, il y avait présence d'homogénéité tant sur le plan du type de service de garde que du niveau de la scolarité des participants. En effet, l'étude a été menée majoritairement dans des Centres de la petite enfance régis par le gouvernement. Nos résultats ne peuvent être généralisés pour l'ensemble des éducatrices au préscolaire, notamment pour celles travaillant dans d'autres types de services éducatifs préscolaires (milieux privés, garde en milieu familial, etc.). La forte proportion de participants détenant un diplôme postsecondaire doit aussi être prise en considération et il est possible que nos résultats soient plus positifs que si l'échantillon avait été plus diversifié.

Conclusion

La présente étude montre que tant les mères que les éducatrices favorisent davantage des pratiques de soutien, d'encouragement et d'accompagnement que des pratiques qui minimisent ou punissent le vécu émotionnel de l'enfant. Toutefois, des différences significatives entre les deux groupes ressortent. Les mères adoptent davantage une attitude et un style émotionnel négatifs que les éducatrices et ces dernières adoptent davantage un style émotionnel positif que les mères.

Compte tenu des présents résultats, soulignons quelques pistes de recherche. Il serait pertinent d'ajouter une mesure d'observation des pratiques éducatives afin de vérifier si ce qui est rapporté dans les questionnaires concorde avec les pratiques observées chez les mères et les éducatrices. De plus, considérant les avis divergents à propos de l'effet de la cohérence éducative sur le développement de l'enfant (Coutu et al., 2008), il serait intéressant de clarifier l'impact du niveau de similarité ou de discontinuité des attitudes et croyances adoptées par les deux types d'agents tant sur les compétences émotionnelles des enfants dont elles ont la charge que sur leur évaluation de la relation mère-éducatrice. L'inclusion des pères dans de futures recherches permettrait aussi d'avoir un portrait plus complet des pratiques de socialisation des enfants.

CHAPITRE IV

DISCUSSION

L'objectif principal du présent projet d'essai doctoral était de documenter les réactions et les croyances éducatives des mères et des éducatrices en SG en lien avec la socialisation des émotions. De façon plus précise, le projet visait à évaluer et à comparer, chez ces deux groupes de participants, deux dimensions éducatives spécifiques : (a) leurs réactions probables face à l'expression des émotions négatives des jeunes enfants et (b) le style émotionnel qu'elles privilégient dans la gestion des émotions. Les résultats obtenus révèlent que les mères ont tendance à privilégier davantage une posture positive face à l'expression des émotions négatives et à adopter un style éducatif qui encourage les apprentissages émotionnels. Ces résultats vont dans le même sens que ceux rapportés par Fabes et ses collaborateurs (Fabes et al., 2002). Les données recueillies auprès des éducatrices sont similaires et indiquent que celles-ci tendent également à valoriser les réactions de soutien émotionnel et un style éducatif positif lorsqu'elles font face à des situations émotionnelles. Considérant que les croyances, les pensées et les attitudes des agents socialisation concernant les émotions guident leurs pratiques de socialisation (Fainsilber-Katz et al., 2012), nos résultats laissent entendre que les mères, tout comme les éducatrices, auront tendance à privilégier des comportements qui apporteront un soutien au développement émotionnel des jeunes enfants (tels qu'encourager l'expression émotionnelle, réconforter et rechercher des solutions au problème) plutôt que d'adopter des conduites éducatives défavorables aux apprentissages émotionnels (tels que minimiser l'émotion vécue par l'enfant ou punir l'expression émotionnelle). Les réponses fournies par les participants laissent

aussi supposer que celles-ci auront tendance à prioriser davantage le *coaching* (accompagnement dirigé) et l'acceptation des émotions négatives plutôt que de rejeter les émotions de l'enfant ou de ressentir un sentiment d'inefficacité.

Ce projet de recherche avait aussi comme objectif d'évaluer le niveau de cohérence éducative entre les adultes responsables de l'éducation des tout-petits qui participent conjointement à la socialisation des émotions de ces derniers. De manière générale, les résultats indiquent qu'il y a présence d'une certaine cohérence éducative entre la maison et le SG en ce qui concerne les attitudes de gestion des émotions. En effet, les mères tout comme les éducatrices disent prioriser davantage des pratiques positives face à l'expression des émotions négatives. Toutefois, il est possible d'observer quelques différences significatives entre ces deux groupes sur les mesures de socialisation des émotions. Plus spécifiquement, les mères rapportent davantage de réactions négatives et un style éducatif négatif que les éducatrices. Par ailleurs, les éducatrices adopteraient davantage un style émotionnel positif que les mères. Ces dernières auraient donc, en moyenne, un peu plus tendance à ignorer, punir ou minimiser les émotions exprimées par l'enfant lorsqu'elles font face à une situation émotionnelle négative. De leur côté, les éducatrices auraient, en moyenne, un peu plus tendance à privilégier l'acceptation du ressenti émotionnel de l'enfant et à percevoir leur rôle comme un guide pour ce dernier.

Le deuxième objectif général de cet essai doctoral était d'identifier dans quelle mesure les pratiques éducatives varient en fonction des caractéristiques individuelles des participants. Les résultats ont révélé l'absence de liens significatifs entre les caractéristiques individuelles (notamment leur âge et le nombre d'années d'expérience) des éducatrices et les différents scores

aux échelles de réactions et de style émotionnels. Des associations faibles ont toutefois été observées entre les réponses des mères et différentes caractéristiques individuelles. Tout d'abord, les analyses suggèrent que le nombre d'enfants est associé négativement aux scores de réactions positives et de style émotionnel positif. Ainsi, plus les mères ont un nombre élevé d'enfants moins elles tendent à rapporter des réactions positives et un style émotionnel positif. Le nombre d'enfants est aussi associé positivement aux scores de réactions négatives et au style émotionnel négatif. Ainsi, plus les mères ont un nombre élevé d'enfants plus elles tendent à rapporter des réactions négatives et un style émotionnel négatif. Par ailleurs, le nombre d'enfants d'âge préscolaire est aussi associé négativement aux scores de style émotionnel positif. Ainsi, plus les mères ont un nombre élevé d'enfants d'âge préscolaire moins elles ont tendance à rapporter un style émotionnel positif. Les autres variables sociodémographiques n'étaient pas statistiquement associées aux quatre échelles d'intérêt.

La période préscolaire du développement socio-émotionnel représente une opportunité pour les individus gravitant autour de l'enfant de mieux le préparer pour les défis sociaux et scolaires futurs. Durant cette période, les individus étant responsables de répondre aux besoins de l'enfant, de le supporter et de l'éduquer sont appelés à intervenir à plusieurs reprises et dans une grande diversité de contextes. Les croyances, les valeurs et les attitudes en lien avec la perception de leur rôle dans le développement émotionnel de l'enfant constituent des éléments importants. Ces éléments sont déterminants, car ils teintent grandement les pratiques éducatives déployées au quotidien et, par conséquent, agissent sur le développement de l'enfant (Baker et al., 2011; Perez Rivera & Dunsmore, 2011; Wong et al., 2009). Évidemment, les parents sont appelés à jouer un rôle majeur dans le développement des compétences socio-émotionnelles (Denham, 2001).

Toutefois, d'autres adultes partenaires des parents dans l'éducation des enfants sont aussi susceptibles d'influencer l'apprentissage et la maîtrise de ce type d'habiletés. Compte tenu du temps qu'elles passent auprès des enfants, du lien de proximité et de la qualité de la relation qu'elles tissent avec eux, il y a lieu de croire que les éducatrices occupent elles aussi une place de premier plan dans la promotion du développement émotionnel de l'enfant. Malgré cette réalité, force est de constater que peu de connaissances sont actuellement disponibles pour documenter leurs pratiques éducatives qui sont susceptibles de stimuler le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). La présente étude a permis de combler en partie cette lacune en fournissant un éclairage sur les attitudes et les croyances des mères et des éducatrices en rapport avec la socialisation des émotions. Les résultats obtenus dans la présente étude sont encourageants, car ils mettent en évidence que tant les mères que les éducatrices valorisent des attitudes et un style éducatif qui sont favorables au développement socio-émotionnel des jeunes enfants et à l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles (Denham, 2007; Eisenberg et al., 1998; Eisenberg et al., 1996; O'Neal & Magai, 2005). Ce type d'approche éducative positive permet à l'enfant de diminuer l'intensité émotionnelle vécue et d'acquérir des stratégies efficaces de régulation émotionnelle (Fabes et al., 2002; Gottman et al., 1996). En étant sensibles au vécu émotionnel de l'enfant et en abordant davantage les thèmes émotionnels avec celui-ci, les agents de socialisation aident les enfants à donner un sens à leur ressenti émotionnel et à comprendre ce qui déclenche leurs émotions (Denham & Auerbach, 1995; Fivush, 2007; Parke, Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). Il est bien démontré que de telles stratégies de soutien et d'accompagnement éducatif (« guidance », réconfort, dialogues à propos des émotions, etc.) sont de nature à faciliter le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant (Fainsilber-Katz et al., 2012).

L'idée de comparer les approches éducatives valorisées par différentes personnes (mères et éducatrices) gravitant autour de l'enfant s'avère aussi très pertinente pour tirer certaines conclusions quant à la cohérence éducative de ces éducateurs. Les similarités et les différences entre ces deux groupes sont importantes considérant que ceux-ci sont des partenaires qui se côtoient durant d'assez longues périodes et qu'une bonne communication et cohérence constituent des facteurs contribuant au bien-être de l'enfant (Owen et al., 2000; van Ijzendoorn et al., 1998). Ici encore, on constate une rareté des connaissances scientifiques en lien avec ce sujet. La présente étude a permis de mettre en évidence certains éléments témoignant d'une cohérence éducative (notamment en ce qui concerne la nature positive des attitudes éducatives de socialisation des émotions), mais également, des résultats qui traduisent une certaine discontinuité entre les deux groupes de répondantes (les mères étant en moyenne plus nombreuses à rapporter des réactions négatives par exemple). Comme déjà mentionnés, ces résultats viennent appuyer l'idée selon laquelle les éducatrices peuvent, elles aussi, jouer un rôle favorable et important dans le développement des compétences socio-émotionnelles (Denham et al., 2015). Cette idée a d'ailleurs déjà été avancée par Denham et ses collègues (2002 cité dans Denham et al., 2015), notamment en ce qui concerne les capacités d'auto-contrôle des émotions; cette équipe a en effet suggéré que la socialisation des émotions tant par les mères que les éducatrices jouent un rôle de premier plan dans le développement de la régulation émotionnelle chez l'enfant. Ces chercheurs ajoutent que le style émotionnel des éducatrices (en lien avec le *coaching*, la sensibilité et l'accompagnement dirigé) compte parmi les facteurs de prédiction les plus importants pour la régulation émotionnelle des enfants.

Les résultats obtenus dans notre étude sont intéressants, car ils révèlent qu'il existe d'une part, la présence de similarités entre ces deux groupes au regard des réactions favorables et, d'autre part, la présence de différences modérées quant à l'utilisation de pratiques éducatives négatives et de l'adoption d'un style émotionnel tant favorable que défavorable. Comme abordé plus tôt dans cet essai doctoral, la cohérence éducative peut être bénéfique pour le développement de l'enfant (Owen et al., 2000; van Ijzendoorn et al., 1998), toutefois, certains auteurs ne sont pas convaincus de la nécessité d'une continuité absolue entre les parents et les éducatrices (Peters & Kontos, 1987). Ceux-ci estiment qu'une certaine discontinuité peut être bénéfique pour le développement de l'enfant, car cela lui permettrait de faire l'expérience d'un éventail plus important de réactions et de pratiques éducatives (pourvu que ceux-ci ne soient pas trop négatifs et intenses), lui donnant ainsi l'occasion de développer diverses stratégies d'adaptation aux situations émotionnelles.

En ce qui concerne les différences observées entre les mesures des deux populations, celles-ci pourraient en partie s'expliquer par certaines différences individuelles (même si les deux groupes ont des caractéristiques assez similaires). Par exemple, même si le niveau de scolarité ne ressort pas comme étant une variable associée aux différents scores de réactions et de style émotionnel, l'écart observé entre les moyennes de groupes pourrait tout de même s'expliquer par le fait que les deux groupes se distinguent sur cette variable; le niveau de scolarité des éducatrices en SG ainsi que le type de parcours scolaire sont différents de ceux des mères. En effet, la majorité des éducatrices (75 %) de cette étude ont obtenu un diplôme collégial en *Techniques d'éducation à l'enfance*, un programme d'études postsecondaires de trois ans à temps plein (dans lequel les contenus liés au développement de l'enfant sont abordés dans plusieurs cours) ou un

diplôme universitaire (20 %) dans une discipline connexe à l'éducation préscolaire. Comme le soulignent l'équipe de Lang (2017), le fait de détenir une formation spécialisée notamment dans le domaine de la petite enfance et d'avoir suivi des cours sur le développement des enfants est associé de manière positive à l'utilisation de pratiques éducatives positives (telles que des réactions d'encouragement de l'expression émotionnelle, de réconfort et de réactions centrées sur la résolution du problème) et associées de manière négative à des pratiques de socialisation démontrées moins favorables (telles que des réactions de minimisation de l'émotion vécue ou des réactions punitives) (Lang, Mouzourou, Jeon, Buettner, & Hur, 2017). De tels résultats pourraient nous indiquer que les cours offerts dans le programme de formation des futures éducatrices sont pertinents et contribuent à doter celles-ci de connaissances et d'habiletés pratiques de qualité. Par ailleurs, le fait que l'on retrouve des différences significatives entre les deux groupes quant aux styles émotionnels pourrait indiquer que la formation suivie a un impact sur les croyances et les valeurs que l'éducatrice va entretenir quant à son rôle, mais aussi quant à la manière d'aider l'enfant à développer son répertoire d'habiletés socio-émotionnelles. Malgré tout, il importe de mentionner que les différences de moyennes observées entre les deux groupes quant aux scores de réactions et de style émotionnel sont somme toute assez petites, bien que significatives. Cela semble indiquer que l'utilisation des pratiques positives de socialisation des émotions est déterminée par un ensemble de facteurs qui va bien au-delà de la formation reçue. D'ailleurs, il est possible de remarquer à partir des résultats d'une étude publiée sur le sujet qu'en dépit de leur formation, ce ne sont pas toutes les éducatrices qui accordent de l'importance aux émotions des enfants et leurs propres émotions dans le développement et le bien-être de l'enfant (Zembylas, 2007). En outre, il est également possible d'observer que plusieurs éducatrices rapportent avoir un manque de compétences ou d'habiletés au chapitre de la promotion des compétences socio-émotionnelles (Ahn, 2005; Garner, 2010). Considérant que la majorité des enfants fréquentent un

SG, il devient très pertinent de se pencher sur la formation des éducatrices à ce niveau et sur les programmes préscolaires. Hyson (2002) a d'ailleurs souligné le manque à ce niveau et l'importance pour les éducatrices de soutenir et guider les enfants dans leur développement des compétences émotionnelles. D'autres études seraient nécessaires pour clarifier l'impact de la formation sur les pratiques de socialisation des émotions dans les milieux éducatifs préscolaires.

Ces dernières années, plusieurs recherches se sont intéressées principalement à l'effet des pratiques parentales sur les compétences socio-émotionnelles des enfants (Denham et al., 2007; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Malgré tout, on en sait encore peu quant aux facteurs susceptibles d'influencer les réactions émotionnelles et les styles émotionnels privilégiés par les parents (Nelson, O'Brien, Blankson, Calkins, & Keane, 2009). Ainsi, il n'existe pas à notre connaissance d'études ayant identifié des liens entre le nombre d'enfants dans la famille et les pratiques parentales (réactions et style émotionnel). Toutefois, dans une tentative de mieux comprendre ces liens, certaines études ont obtenu des résultats intéressants (Östberg & Hagekull, 2000; Roberts, 1987; Valiente et al., 2007). Ainsi, l'étude de Roberts (1987) rapporte un lien significatif entre le nombre d'enfants à la maison et l'attention et la vigilance parentale. À la suite d'observations dans les domiciles familiaux, le chercheur a observé que plus la mère avait d'enfants, plus elle ignorait les initiatives sociales de ces derniers. Ainsi, il serait possible de penser que plus une mère a d'enfants plus il devient difficile pour elle d'offrir une attention soutenue (et une réponse positive) face à l'expression des émotions négatives de chacun de ses enfants. La présence de plusieurs enfants (3 ou 4 ou plus) imposerait peut-être l'utilisation de pratiques éducatives distinctes dans un contexte où il est plus difficile pour les parents de partager leur attention et d'avoir une réponse contingente suite aux émotions exprimées par tous. Pour

cette raison, ces mères sont peut-être plus nombreuses (que celles ayant un seul ou deux enfants) à rapporter des pratiques et un style éducatif plus négatif. D'autres études seraient nécessaires pour confirmer si les parents de familles nombreuses se distinguent des autres parents sur le plan de leurs pratiques éducatives. Par ailleurs, l'étude d'Östberg et Hagekull (2000) réalisée auprès de plus de 1000 mères suédoises a permis d'identifier le nombre d'enfants dans une famille comme facteur influençant le niveau de stress. En effet, dans cette étude, plus une mère avait d'enfants plus elle vivait un niveau de stress élevé. Il est bien démontré que le niveau de stress présent dans une famille a une influence importante sur les pratiques parentales (Nelson et al., 2009; Valiente et al., 2007); ainsi, certains travaux révèlent que plus les parents vivent du stress, moins ils ont tendance à adopter des pratiques de soutien à leur enfant. Les résultats de cette étude pourraient donc s'expliquer par la présence d'un niveau de stress plus élevé chez les mères ayant plusieurs enfants à leur charge, ce qui pourrait les conduire à rapporter des attitudes éducatives plus négatives. Ici encore, il serait important que d'autres études se penchent sur le lien entre les caractéristiques personnelles des mères et leurs pratiques de socialisation des émotions.

4.1 Limites méthodologiques

Malgré la grande taille de nos échantillons et la qualité des mesures utilisées pour l'atteinte des objectifs pour cet essai doctoral, il est nécessaire de souligner certaines limites méthodologiques qui doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats. Tout d'abord, il y avait présence d'homogénéité tant sur le plan du type de SG que des caractéristiques individuelles des participants. En effet, l'étude s'est déroulée majoritairement dans des Centres de la petite enfance (CPE) subventionnés en milieu urbain. Afin de représenter de manière

proportionnelle la répartition des enfants dans les différents SG offerts, il aurait été nécessaire de recruter davantage d'éducatrices (et de mères) provenant de milieux éducatifs plus diversifiés. Cela aurait permis de recruter des participants ayant des caractéristiques plus variées et plus représentatives de la population, et ce, tant chez les mères et que chez les éducatrices. En outre, la forte proportion de participants avec un niveau de scolarité élevé a aussi sans doute contribué à réduire la diversité des caractéristiques sociodémographiques des répondants. Ce manque de diversité quant au type de SG et au niveau de scolarité présente donc une limite sur le plan de la validité externe. Par ailleurs, en ce qui concerne la sélection des participants, une limite se présente quant à la validité interne considérant la formule d'échantillonnage volontaire pour la sélection de l'échantillon (Statistique Canada, 2013). Le biais du volontaire est présent, car il est possible de supposer que tant chez les éducatrices que chez les mères, les participants ayant décidé de participer sont souvent celles ayant plus confiance en leurs compétences et aptitudes tant parentales qu'éducatives. Ces limites affectent le pouvoir de généralisation des résultats obtenus.

Une autre limite méthodologique de cette recherche se retrouve sur le plan de l'utilisation de mesures auto-rapportées qui génèrent automatiquement une inquiétude quant au biais de désirabilité sociale, ce qui aurait aussi le potentiel de diminuer la capacité de généralisation des résultats. La très grande majorité des études portant sur la socialisation des émotions a été réalisée avec ce type de mesure. Il serait judicieux d'utiliser des mesures plus objectives et potentiellement moins biaisées pour procéder à l'évaluation des pratiques éducatives des parents et des éducatrices.

En ce qui concerne les propriétés psychométriques des différents questionnaires utilisés, il est important de souligner que les indices de fidélité des échelles de réactions tant positives et négatives chez les mères sont comparables à ceux de la version originale. Tandis que pour les éducatrices, les indices de fidélité sont un peu plus faibles que la version originale menée auprès de parents (Fabes et al., 2002). En ce qui concerne le questionnaire évaluant le style émotionnel, les indices de fidélité sont comparables tant chez les éducatrices que chez les mères (Paterson et al., 2012). Il est aussi important de souligner que la version adaptée pour les éducatrices du CCNES a été conçue par les chercheurs principaux et n'a pas fait l'objet d'une étude de validation aussi approfondie que la version des parents.

4.2 Études futures

Compte tenu des présents résultats et des limites méthodologiques de l'essai doctoral, soulignons quelques pistes de recherche qui mériteraient d'être explorées. Comme mentionné précédemment, l'homogénéité des caractéristiques des participants et du type de SG étudié diminue le potentiel de généralisation des résultats. Il serait donc primordial d'obtenir un échantillon provenant des différents milieux de garde et socio-économiques. Une plus grande diversité sur le plan des caractéristiques individuelles et plus spécifiquement, le niveau de scolarité serait aussi nécessaire. L'échantillon serait alors plus représentatif de la population générale.

En outre, il serait pertinent d'ajouter une mesure d'observation des pratiques éducatives afin de vérifier si ce qui est rapporté dans les questionnaires concorde avec les pratiques observées chez les mères et les éducatrices. L'ajout de cette variable nous permettrait d'avoir une

mesure complémentaire et nous permettrait de lier croyances et attitudes aux comportements éducationnels et aux pratiques éducatives. Ce type de mesure permettrait aussi d'obtenir des résultats plus nuancés. Aussi, l'ajout d'une entrevue où l'on questionnerait les éducatrices et les mères quant à leurs croyances, opinions, valeurs, pratiques éducatives et attitudes envers les émotions pourrait venir compléter entièrement les objectifs visés par ce projet de recherche. En fait, en ayant accès à des données quantitatives, qualitatives et d'observation, ceci pourrait permettre de dresser un portrait représentatif des attitudes et réactions quant à l'expression d'émotions négatives par les enfants d'âge préscolaire. Par ailleurs, considérant que cette étude a permis de documenter les réactions et croyances, il serait intéressant d'identifier l'impact des différentes pratiques sur l'acquisition des compétences socio-émotionnelles des enfants. Dans le même ordre d'idées, il serait aussi intéressant d'évaluer l'impact d'une cohérence ou d'une discontinuité entre les deux agents de socialisation sur les apprentissages émotionnels des enfants d'âge préscolaire. Cette évaluation nous permettrait de fournir des pistes de réflexions et de réponses au questionnement concernant l'impact d'une cohérence ou d'une discontinuité entre les agents des deux milieux.

Enfin, considérant que le père joue un rôle important dans le développement des différentes compétences chez le jeune enfant (Baker et al., 2011), qu'il constitue une figure de référence (Dubeau et al., 2005) et que la littérature scientifique se concentre principalement sur le rôle des mères (Denham et al., 2007) il serait très intéressant de se pencher sur les croyances et réactions adoptées et favorisées par les pères. Cette nouvelle direction de recherche serait intéressante, car elle permettrait d'ajouter un élément important à toute la question de la cohérence éducative. L'étude présente s'est intéressée au niveau de continuité éducative entre les

mères et les éducatrices. L'ajout de variables mesurant les réactions et croyances des pères permettrait de se pencher sur le niveau de cohérence éducative entre la maison et la garderie, mais aussi à l'intérieur du couple parental.

Malgré le fait que plusieurs pistes de recherche restent à poursuivre, cette étude a permis de contribuer à l'avancement des connaissances sur le sujet en plus d'offrir quelques pistes d'informations cliniques aux intervenants concernés.

4.3 Retombées appliquées

Ce projet de recherche a permis d'avoir une idée plus claire des différentes pratiques, réactions et croyances des éducatrices et des mères en lien avec l'expression des émotions chez l'enfant. Quelques retombées pratiques peuvent découler des résultats obtenus.

Tout d'abord, les résultats de cette recherche apportent un éclairage sur ce que les agents de socialisation valorisent sur le plan de leurs pratiques éducatives. Cet éclairage vient soutenir l'idée selon laquelle les éducatrices peuvent offrir un soutien concret à la mission éducative des parents (Cantin et al., 2010). Les éducatrices peuvent être perçues comme un bon modèle en qui les parents peuvent avoir confiance. Nos conclusions permettent aussi aux autres intervenants de la petite enfance (psychologues, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, agents de soutien pédagogique, etc.) de percevoir les éducatrices en SG comme des ressources aptes à soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles. Sachant que les pratiques éducatives ont un impact important dans le développement global de l'enfant et qu'elles sont souvent la cible de traitement, il y a lieu de bien soutenir les adultes pour les aider à intervenir adéquatement dans les

situations où les jeunes enfants vivent des problèmes de comportements socio-émotionnels. Considérant aussi que les parents côtoient les éducatrices fréquemment, ces dernières pourraient devenir des alliées importantes dans la mise en application d'interventions et dans le soutien au quotidien des parents. Le psychologue travaillant avec le parent pourrait alors encourager ce dernier à être attentif aux pratiques des éducatrices, à leur poser des questions afin d'identifier les stratégies fonctionnant avec son enfant et finalement, à essayer de les reproduire dans le milieu familial.

Finalement, les données recueillies quant aux pratiques favorisées respectivement par les mères et les éducatrices auraient le potentiel de contribuer à une meilleure communication et collaboration entre les parents et les éducatrices. Tant pour les parents que pour les éducatrices, être au courant de la vision de son interlocuteur quant aux pratiques qu'il priorise dans les situations émotionnelles aurait le potentiel de favoriser l'échange. D'une part, cela permettrait aux éducatrices d'initier plus directement et automatiquement la conversation quant aux pratiques éducatives et la sensibilisation des pratiques favorables à adopter avec les parents. Aussi, les parents se sentiraient probablement plus à l'aise de poser des questions. Cette discussion permettrait l'échange sous une base régulière de stratégies et d'interventions pour soutenir l'enfant dans son développement global.

CHAPITRE V

CONCLUSION

Ce projet de recherche a permis de dresser un portrait plus clair des différentes pratiques, réactions et croyances des éducatrices et des mères quant à l'expression d'une émotion négative par l'enfant. Il a permis de contribuer à un fragment de l'avancement des connaissances en lien avec la faille scientifique qui se retrouvait au sein de la littérature scientifique concernant les éducatrices et leurs croyances et pratiques.

Par ailleurs, au meilleur de nos connaissances, cette étude est l'une des rares études comparant les réactions et croyances de ces deux populations. Une cohérence éducative a d'ailleurs pu être observée quant aux réactions positives face à l'expression des émotions négatives par l'enfant, ce qui nous laisse croire que les mères et les éducatrices tendent toutes deux à adopter des réactions d'encouragement, de résolution de problème et de support de l'émotion vécue par l'enfant. Une discontinuité quant aux styles émotionnels tant favorable que défavorable et concernant les réactions dites négatives a d'ailleurs pu être observée entre les deux groupes. Cet essai doctoral a permis de répondre en partie au questionnement concernant la présence ou l'absence de continuité des pratiques et des croyances entre le milieu familial et le milieu de garde. Le prochain questionnement concerne d'ailleurs l'impact de cette continuité ou discontinuité sur le développement émotionnel de l'enfant. Si une discontinuité des pratiques peut être bénéfique pour l'enfant, y a-t-il une limite quant au degré de différence ? En outre, s'il y a discontinuité, comment les parents et les éducatrices peuvent collaborer, malgré leurs

différences, pour offrir à l'enfant les meilleures pratiques ? Voici un aperçu des questions auxquelles il reste à répondre.

Malgré le manque de résultats convaincants quant aux possibles liens entre les caractéristiques individuelles des participants et leurs réactions et croyances concernant les émotions, il a été possible de soulever que le nombre d'enfants était un facteur influençant toutes les variables seulement chez les mères. Aucune caractéristique individuelle n'a d'ailleurs été identifiée comme ayant un impact sur les scores des éducatrices.

Ce projet de recherche n'est qu'une minime partie des efforts qui doivent être mis dans la compréhension et la recherche auprès des milieux de garde de l'enfant. Ces milieux contribuent grandement au développement des enfants et il reste encore place à de nouvelles connaissances, et ce, surtout dans les milieux de garde privés et familiaux.

RÉFÉRENCES

- Ahn, H. J. (2005). 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., & 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
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84. doi:10.1023/A:1009543203089
- Ayoub, C., Vallotton, C. D., & Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. *Child Development, 82*(2), 583-600. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01549.x
- Baker, J. K., Fenning, R. M., & Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development, 20*(2), 412-430. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00585.x
- Beeghly, M., Fuentes, M., Liu, C., Delonis, S., & Tronick, E. (2011). Maternal sensitivity in dyadic context: Mutual regulation, meaning-making, and reparation. In D. W. Davis & M. C. Logsdon (Eds.), *Maternal sensitivity : A scientific foundation for practice*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). Emotion and cognition: An intricately bound developmental process. *Child Development, 75*(2), 366-370. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00679.x
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion, 19*(3), 375-396. doi:10.1080/02699930441000201

- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x
- Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2013). Preschoolers' emotion knowledge and the differential effects of harsh punishment. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 463-472. doi:10.1037/a0032910
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., . . . Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2017). Promoting social and emotional learning in preschool: Programs and practices that work. In The Pennsylvania State University (Ed.).
- Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M.-N. Rubio, & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 127-138). Toulouse: Érès.
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359-374. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x
- Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (2nd ed.)* (pp. 355-373). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cantin, G., Brunson, L., & Bigras, N. (2010). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?* Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Cantin, G., & Lemire, J. (2010). Premières expériences des éducatrices en relation avec les parents. In G. Cantin, L. Brunson, & N. Bigras (Eds.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?* (pp. 59-81). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cantin, G., Plante, I., Coutu, S., & Brunson, L. (2012). Parent-caregiver relationships among beginning caregivers in Canada: A quantitative study. *Early Childhood Education Journal*, *40*(5), 265-274. doi:10.1007/s10643-012-0522-0
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Cassano, M. C., & Zeman, J. L. (2010). Parental socialization of sadness regulation in middle childhood: The role of expectations and gender. *Developmental Psychology*, *46*(5), 1214-1226. doi:10.1037/a0019851
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, *63*(3), 603-618. doi:10.2307/1131349
- Christophe, V. (1998). *Les émotions : tour d'horizon des principales théories*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Churchill, S. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, *31*(2), 113-118. doi:10.1023/B:ECEJ.0000005310.82353.bf
- Cloutier, R. (2005). Théories du développement de l'enfant. In R. Cloutier, P. Gosselin, & P. Tap (Eds.), *Psychologie de l'enfant* (2nd ed. ed., pp. 1-34). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Cole, P., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, *75*(2), 317-333.

- Cole, P., & Tan, P. Z. (2007). Emotion socialization from a cultural perspective. In J. E. Grusec & J. E. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press.
- Coutu, S., Beaudoin, M.-È., & Emard, M.-J. (2008). Familles et milieux de garde : une comparaison des rôles joués par les parents et les éducatrices dans la socialisation des jeunes enfants. In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau, & È. Pouliot (Eds.), *Visages multiples de la parentalité*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. In J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon, & C. Dufresne (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Dubeau, D., Provost, M. A., Royer, N., & Lavigueur, S. (2002). Validation de la version française du questionnaire Coping with Children's Negative Emotions Scale - CCNES. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 34(4), 230-234. doi:10.1037/h0087175
- Coutu, S., Lavigueur, S., Dubeau, D., & Beaudoin, M.-È. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche *Association Canadienne d'éducation de langue française*, XXXIII(2), 85-111.
- Damon, W. (2006). *Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. (2001). Dealing with feelings: Foundations and consequences of young children's emotional competence. *Early Education and Development*, 12(1), 5-10. doi:10.1207/s15566935eed1201_1

- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how Do we assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogniție Creier Comportament*, 11(1), 1-48.
- Denham, S., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 121(3), 311.
- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization : theory and research* (pp. 614-637). New York: Guilford Press.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2
- Denham, S., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173(3), 246-278. doi:10.1080/00221325.2011.597457
- Denham, S., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*, 2nd ed (pp. 590-613). New York, NY, US: Guilford Press.
- Denham, S., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

- Denham, S., & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. doi:10.1080/10409289.2010.497450
- Denham, S., & Couchoud, E. A. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 32(4), 595-608. doi:10.1111/j.1469-7610.1991.tb00337.x
- Denham, S., & Kochanoff, A. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343. doi:10.1300/J002v34n03_06
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301. doi:10.1080/016502501143000067
- Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S., Lepage, G., & Robert-Mazaye, C. (2017, Mai). *La socialisation des émotions chez les enfants d'âge préscolaire: une comparaison des mères et des éducatrices*. Paper presented at the XVIIÈME Congrès International de l'AIFREF, Prague, République Tchèque.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110(1), 3-25. doi:10.1037/0033-2909.110.1.3
- Döge, P., & Keller, H. (2014). Similarity of mothers' and preschool teachers' evaluations of socialization goals in a cross-cultural perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 377-393. doi:10.1080/02568543.2014.913279
- Dubeau, D., Clément, M.-È., & Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité,. *Enfances, Familles, Générations*, 3, 17-39.

- Dunsmore, J. C., Bradburn, I. S., Costanzo, P. R., & Fredrickson, B. L. (2009). Mothers' expressive style and emotional responses to children's behavior predict children's prosocial and achievement-related self-ratings. *International Journal of Behavioral Development, 33*(3), 253-264. doi:10.1177/0165025408098025
- Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions. *Journal of Nonverbal Behavior, 33*(2), 121-140. doi:10.1007/s10919-008-0066-6
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273. doi:10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Speer, A. L., Switzer, G., Karbon, M., & Troyer, D. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*(2), 131-150. doi:10.1006/jecp.1993.1007
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M., & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development, 63*(3), 583-602. doi:10.2307/1131348
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. M., Karbon, M., Smith, M., & 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., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*(2), 513-534.

- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, C. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Losoya, S. H., Valiente, C., . . . Shepard, S. A. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology, 41*(1), 193-211. doi:10.1037/0012-1649.41.1.193
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., 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:10.1017/S0954579410000246
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). The coping with children negative emotions scale: Procedures and scoring. Retrieved from <http://www.public.asu.edu/~sparky00/fabes/cnesall.pdf>
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology, 29*(4), 655-663. doi:10.1037/0012-1649.29.4.655
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likability. *Early Education and Development, 12*(1), 11-27. doi:10.1207/s15566935eed1201_2
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development, 72*(3), 907-920. doi:10.1111/1467-8624.00323

- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 285-310. doi:10.1300/J002v34n03_05
- Fainsilber-Katz, L., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental meta-emotion philosophy: A review of research and theoretical framework. *Child Development Perspectives, 6*(4), 417-422.
- Fainsilber-Katz, L., & Windecker-Nelson, B. (2004). Parental meta-Emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 385-398. doi:10.1023/B:JACP.0000030292.36168.30
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology, 15*(2), 331-342. doi:10.1017/S095457940300018X
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Volume 1, 5th ed.* (pp. 313-399). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal, 35*(1), 37-46. doi:10.1007/s10615-006-0065-1
- Fox, N., & Calkins, S. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion, 27*(1), 7-26. doi:10.1023/A:1023622324898

- Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert Milova, & P. Durning (Eds.), *Traité d'éducation familiale* (pp. 331-348). Paris: Dunod.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48. doi:10.1207/s15566935eed1201_3
- Garrett-Peters, P., Mills-Koonce, R., Zerwas, S., Cox, M., & Vernon-Feagans, L. (2011). Fathers' early emotion talk: Associations with income, ethnicity, and family factors. *Journal of Marriage and Family*, 73(2), 335-353. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00810.x
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: an Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977-997. doi:10.1080/03004430.2013.847835
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 46(3), 126-138. doi:10.1037/h0087016
- Gottman, J. M., Fainsilber-Katz, L., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. doi:10.1037/0893-3200.10.3.243
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. E. Grusec & P. Hastings, D. (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). New York, NY, US: Guilford Press.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization : theory and research*. New York: Guilford Press.
- Hakim-Larson, J., Parker, A., Lee, C., Goodwin, J., & Voelker, S. (2006). Measuring parental meta-Emotion: Psychometric properties of the Emotion-Related Parenting Styles Self-Test. *Early Education and Development, 17*(2), 229-251. doi:10.1207/s15566935eed1702_2
- Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. In R. Feldman, S. & S. Rimé (Eds.), *Fundamentals of emotional expressiveness* (pp. 106-162). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harris, P. L., de Rosnay, M., & Pons, F. (2008). Understanding emotion. In L. Feldman Barrett, M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Hyson, M. (2002). Emotional development and school readiness. Professional development. *Young Children, 57*(6), 76-78.
- Hyson, M. C., & Lee, K.-M. (1996). Assessing early childhood teachers' beliefs about emotions: Content, contexts, and implications for practice. *Early Education and Development, 7*(1), 59-78. doi:10.1207/s15566935eed0701_5

- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824. doi:10.1037/0033-2909.128.5.796
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. doi:10.1016/j.cpr.2017.04.001
- Koole, S. L., van Dillen, L. F., & Sheppes, G. (2011). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (2nd ed.)* (pp. 22-40). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lagacé-Séguin, D. G., & Coplan, R. J. (2005). Maternal emotional styles and child social adjustment: Assessment, correlates, outcomes and goodness of fit in early childhood. *Social Development*, 14(4), 613-636. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00320.x
- Lang, S. N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2017). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child & Youth Care Forum*, 46(1), 69-90. doi:10.1007/s10566-016-9369-7
- Leisman, G., Machado, C., Melillo, R., & Mualem, R. (2012). Intentionality and "free-will" from a neurodevelopmental perspective. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 6(36), 1-12. doi:10.3389/fnint.2012.00036
- Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interactions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & J. L. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions (3rd ed.)* (pp. 730-741). New York, NY, US: Guilford Press.

- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2000). *Handbook of emotions* (2nd ed. ed.). New York: Guilford Press.
- Lindsey, E. W., Cremeens, P. R., Colwell, M. J., & Caldera, Y. M. (2009). The structure of parent-child dyadic synchrony in toddlerhood and children's communication competence and self-control. *Social Development, 18*(2), 375-396. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00489.x
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., & Volling, B. L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children's negative emotions: relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development, 78*(5), 1407-1425. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01074.x
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 363-377. doi:10.1002/pits.10163
- Ministère de la Famille. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*. Retrieved from
- Miron, J.-M. (2010). Partager l'éducation des jeunes enfants. Un point de vue humaniste sur la relation entre les parents et les éducatrices. In G. Cantin, L. Brunson, & N. Bigras (Eds.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité : la coéducation est-elle possible?* (pp. 11-24). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mooney, A., & Munton, A. G. (1998). Quality in early childhood services: parent, provider and policy perspectives. *Children & Society, 12*(2), 101-112. doi:10.1111/j.1099-0860.1998.tb00050.x
- Morgan, J. K., Izard, C. E., & King, K. A. (2010). Construct validity of the emotion matching task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge

- measure for young Children. *Social Development*, 19(1), 52-70. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Nelson, J. A., O'Brien, M., Blankson, A. N., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2009). Family stress and parental responses to children's negative emotions: Tests of the spillover, crossover, and compensatory hypotheses. *Journal of Family Psychology*, 23(5), 671-679. doi:10.1037/a0015977
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 Months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72(5), 1478-1500. doi:10.1111/1467-8624.00361
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology*, 39(3), 451-469. doi:10.1037/0012-1649.39.3.451
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116. doi:10.1037/0003-066X.61.2.99
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development*, 24(7), 1000-1019. doi:10.1080/10409289.2013.825565

- O'Neal, C. R., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology, 17*(2), 467-487. doi:10.1017/S0954579405050224
- Östberg, M., & Hagekull, B. (2000). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(4), 615-625. doi:10.1207/S15374424JCCP2904_13
- Owen, M. T., Ware, A. M., & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 413-428. doi:10.1016/S0885-2006(00)00073-9
- Parke, R. D., Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*(3), 448-455. doi:10.1037/0012-1649.27.3.448
- Paterson, A. D., Babb, K. A., Camodeca, A., Goodwin, J., Hakim-Larson, J., Voelker, S., & Gragg, M. (2012). Emotion-Related Parenting Styles (ERPS): A short form for measuring parental meta-emotion philosophy. *Early Education and Development, 23*(4), 583-602. doi:10.1080/10409289.2011.569316
- Perez Rivera, M. B., & Dunsmore, J. C. (2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in latino families. *Early Education and Development, 22*(2), 324-354. doi:10.1080/10409281003702000
- Peters, D. L., & Kontos, S. (1987). Continuity and discontinuity of experience: An intervention perspective. *Advances in Applied Developmental Psychology, 2*, 1-16.
- Piaget, J. (1996). *La représentation du monde chez l'enfant* (8e éd. ed.). Paris: Presses universitaires de France.

- Pinkus, S. (2003). All talk and no action: Transforming the rhetoric of parent-professional partnership into practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 115-121. doi:10.1111/1471-3802.00004
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. doi:10.1080/17405620344000022
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, XVI(3), 3-19.
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75(2), 346-353. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x
- Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Baltimore, MD: Brookes.
- Raver, C. C., & Knitze, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children*. Retrieved from New York:
- Rayna, S., & Brougère, G. (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Roberts, W. (1987). Two-career families: Demographic variables, parenting, and competence in young children. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 19(3), 347-356. doi:10.1037/h0079986
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470. doi:10.2307/1131826

- Roggman, L. A., Boyce, L. K., & Cook, G. A. (2009). Keeping kids on track: Impacts of a parenting-focused Early Head Start Program on attachment security and cognitive development. *Early Education and Development, 20*(6), 920-941. doi:10.1080/10409280903118416
- Root, A. K., & Stifter, C. (2010). Temperament and maternal emotion socialization beliefs as predictors of early childhood social behavior in the laboratory and classroom. *Parenting: Science & Practice, 10*(4), 241-257. doi:10.1080/15295192.2010.492035
- Rosenblum, K. L., Dayton, C., & Muzik, M. (2009). Infant social and emotional development: Emerging competence in a relational context. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (3rd ed., pp. 80-103). New York: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Begle, A. S., & McDonald, K. L. (2012). Peer relations and social competence in childhood. In *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*. (pp. 23-44). New York, NY, US: Guilford Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Schore, A., N. (2010). A neurobiological perspective on the work of Berry Brazelton. In B. M. Lester & J. D. Sparrow (Eds.), *Nurturing children and families: Building on the legacy of T. Berry Brazelton* (pp. 141-154). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*(4), 343-360.
- Serpell, Z. N., & Mashburn, A. J. (2012). Family–school connectedness and children's early social development. *Social Development, 21*(1), 21-46. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(6), 1061-1086. doi:10.1037/0022-3514.52.6.1061

- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education & Development, 21*(1), 125-156. doi:10.1080/10409280902783517
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development, 12*(1), 73-96. doi:10.1207/s15566935eed1201_5
- Shipman, K. L., & Zeman, J. (1999). Emotional understanding: A comparison of physically maltreating and nonmaltreating mother-child dyads. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(3), 407-417. doi:10.1207/S15374424jccp280313
- Shipman, K. L., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in motherchild dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology, 13*(2), 317-336. doi:10.1017/S0954579401002073
- Shuper Engelhard, E., Klein, P. S., & Yablou, Y. B. (2014). Quality of care at home and in daycare and social behaviour in early childhood. *Early Child Development and Care, 184*(7), 1063-1074. doi:10.1080/03004430.2013.842563
- Simard, M., Tremblay, M.-È., Lavoie, A., & Audet, N. (2012). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., & Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development, 12*(3), 335-360. doi:10.1111/1467-9507.00237

Statistique Canada. (2013). Méthodes d'échantillonnage. *Les statistiques: le pouvoir des données!*

Retrieved from <https://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm#a2>

Statistique Canada. (2014). *Étude : Les services de garde au Canada, 2011*. Le Quotidien.

Stein, A., Malmberg, L. E., Leach, P., Barnes, J., & Sylva, K. (2013). The influence of different forms of early childcare on children's emotional and behavioural development at school entry. *Child: Care, Health and Development*, 39(5), 676-687. doi:10.1111/j.1365-2214.2012.01421.x

Thompson, R. A., & Raikes, H. A. (2007). The social en emotional foundations of school readiness. In D. F. Perry, R. K. Kaufmann, & J. Knitzer (Eds.), *Social & emotional health in early childhood: Building bridges between services and systems* (pp. 13-35). Maryland Heights, Missouri: Paul H. Brooks Publishing Co., Inc.

Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x

Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Reiser, M. (2007). Pathways to problem behaviors: Chaotic homes, parent and child effortful control, and parenting. *Social Development*, 16(2), 249-267. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00383.x

van Ijzendoorn, M. H., Tavecchio, L. W. C., Stams, G.-J., Verhoeven, M., & Reiling, E. (1998). Attunement between parents and professional caregivers: A comparison of childrearing attitudes in different child-care settings. *Journal of Marriage and the Family*, 60(3), 771-781. doi:10.2307/353545

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care

and youth development. *Child Development*, 81(3), 737-756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x

White, D. R., & Howe, N. (1998). The socialization of children's emotional and social behavior by day care educators. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, & D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp. 79-90). NY: New York: Plenum Press.

Wong, M. S., McElwain, N. L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics: Associations with mother- and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 452-463. doi:10.1037/a0015552

Zárate, M. A., & Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36. doi:10.1037/a0016258

Zellman, G. L., & Perlman, M. (2006). Parent involvement in child care settings: Conceptual and measurement issues. *Early Child Development and Care*, 176(5), 521-538. doi:10.1080/03004430500147490

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 355-367. doi:10.1016/j.tate.2006.12.002

ANNEXE A – QUESTIONNAIRE : PROFIL DES PARTICIPANTS

Profil de la participante - Éducatrice

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 traités individuellement. Nous désirons uniquement rapporter des données qui concernent l'ensemble de nos participants (par exemple: la moyenne d'âge, le pourcentage de participantes ayant des enfants, le nombre d'années d'expérience en moyenne, etc.). Aucun renseignement permettant de vous identifier ne vous sera demandé.

1. Vous êtes de sexe: Féminin Masculin
2. Quel est votre âge ? _____ ans
3. Parmi les choix suivants, lequel correspond à votre situation ?
 - Célibataire et sans enfant
 - En couple sans enfant
 - Célibataire avec enfant(s)
 - En couple avec enfant(s)
4. Combien d'enfants avez-vous et quel âge ont-ils ?
(Passez à la question 5 si vous n'avez pas d'enfants)

Nombre d'enfants: _____ Âge(s): _____

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

- Famille biparentale (parents biologiques ou adoptifs)
 - Famille monoparentale
 - Famille biparentale recomposée
 - Autre: _____
5. Combien d'années de scolarité avez-vous ? _____ années
Indiquez (s'il y a lieu) le dernier diplôme obtenu. Précisez la discipline (si applicable).
 - Diplôme d'études secondaires.
 - Diplôme d'études collégiales. Discipline: _____
 - Diplôme d'études universitaires. Discipline: _____
 - Autres. Discipline: _____

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

Oui Non

Si oui, indiquez la formation que vous détenez:

Attestation d'études collégiales (éducation préscolaire)

Diplôme d'études collégiales (Technique 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 \$

35 000 \$ à 44 000 \$

55 000 \$ à 64 000 \$

75 000 \$ à 84 000 \$

95 000 \$ et plus

25 000 \$ à 34 000 \$

45 000 \$ à 54 000 \$

65 000 \$ à 74 000 \$

85 000 \$ à 94 000 \$

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 (en moyenne) ? _____

Profil du participant - Parent

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 être de sexe : Féminin Masculin

2. Quel est votre âge ? _____ ans

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

Célibataire et sans enfant

Célibataire avec enfant(s)

En couple sans enfant

En couple avec enfant(s)

4. Combien d'enfants avez-vous et quel âge ont-ils ?

(Passez à la question 5 si vous n'avez pas d'enfants)

Nombre d'enfants _____ Âge(s) : _____

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

Famille biparentale (parents biologiques ou adoptifs)

Famille monoparentale

Famille biparentale recomposée

Autre : _____

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

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

Diplôme d'études secondaires.

Diplôme d'études collégiales.

Discipline : _____

Diplôme d'études universitaires.

Discipline : _____

Autres.

Discipline : _____

6. 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 \$

65 000 \$ à 84 000 \$

85 000 \$ à 94 000 \$

95 000 \$ et plus

ANNEXE B – QUESTIONNAIRE : CCNES

VERSION FRANÇAISE DU
 « COPING WITH CHILDREN'S NEGATIVE EMOTIONS SCALE »
 (CCNES 1) - Version Éducatrices

Pour les descriptions qui suivent, veuillez indiquer sur une échelle allant de (très peu probable) à (très probable) la probabilité que vous réagissiez **selon chacune des façons décrites** après chaque situation. SVP lisez chaque question attentivement et répondez aussi spontanément que possible. **POUR LES 12 SITUATIONS DÉCRITES, COCHEZ LE CHIFFRE CORRESPONDANT À VOTRE RÉPONSE POUR CHACUNE DES RÉACTIONS POSSIBLES (A À E).**

ÉCHELLE DE RÉPONSE

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

Voici un exemple de réponse

Si un enfant est timide et craintif devant des invités en visite dans son 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.	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input checked="" type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/> ⑥ <input type="checkbox"/> ⑦
b. je dirais à l'enfant que c'est normal de se sentir nerveux	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input checked="" type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/> ⑥ <input type="checkbox"/> ⑦
c. j'essaie de rendre l'enfant heureux en lui parlant des choses amusantes que nous pourrions faire avec les invités.	<input checked="" type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/> ⑥ <input type="checkbox"/> ⑦
d. je dis à l'enfant qu'il peut aller jouer dans un autre coin.	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input type="checkbox"/> ④ <input checked="" type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/> ⑥ <input type="checkbox"/> ⑦
e. je dit à l'enfant qu'il fait le bébé.	<input type="checkbox"/> ① <input type="checkbox"/> ② <input type="checkbox"/> ③ <input checked="" type="checkbox"/> ④ <input type="checkbox"/> ⑤ <input type="checkbox"/> ⑥ <input type="checkbox"/> ⑦

SVP Veuillez indiquer 5 réponses par situation décrite

ÉCHELLE DE RÉPONSE

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
Très peu probable **Probable** **Très probable**

1. Si un enfant se fâche parce qu'il 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 faisait une chute et brise jouer 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 dit 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 tient beaucoup et qu'il 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/elle 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 ce qui lui fait 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 (par exemple, 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
5. Si un enfant vient d'arriver dans le groupe et qu'il est désemparé suite au départ du parent...	
a. je le distrairais en lui parlant de tout le plaisir qu'il aura avec de nouveaux amis.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je l'aide à penser à des choses qu'il pourrait 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 est 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 fait une erreur puis qu'il a l'air gêné et au bord des larmes...	
a. je réconforte l'enfant 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 à un spectacle devant le groupe et qu'il devient visiblement intimidé et nerveux 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 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
9. Si un enfant est anxieux et agité et qu'il ne parvient pas à faire la sieste après avoir vu quelque chose qui lui fait peur...	
a. je l'encourage à parler de ce qui lui 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 faire cette activité 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 et qu'ils ne le laissent pas jouer avec eux...	
a. je dirais à mon enfant de ne pas commencer à pleurer s'il ne veut pas retourner à la maison tout de suite	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 peut faire lorsque d'autres enfants lui crient des noms (par exemple trouver d'autres activités)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je le réconforte et je jouer à un jeu avec lui pour qu'il/elle cesse de penser à l'événement qui l'a troublé	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. 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 (par exemple un hamster) et qu'il 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 s'amuse 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

VERSION FRANÇAISE DU
 « COPING WITH CHILDREN'S NEGATIVE EMOTIONS SCALE »
 (CCNES 1) - Version Parents

Pour les descriptions qui suivent, veuillez indiquer sur une échelle allant de □ (très peu probable) à ⑦ (très probable) la probabilité que vous réagissiez **selon chacune des façons décrites** après chaque situation. SVP lisez chaque question attentivement et répondez aussi spontanément que possible. **POUR LES 12 SITUATIONS DÉCRITES, COCHEZ LE CHIFFRE CORRESPONDANT À VOTRE RÉPONSE POUR CHACUNE DES RÉACTIONS POSSIBLES (A À F).**

ÉCHELLE DE RÉPONSE

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

Voici un exemple de réponse

Si mon enfant était timide et craintif devant des étrangers et qu'il se mettait régulièrement à pleurer et qu'il voulait rester dans sa chambre lorsque des amis de la famille viennent en visite...	
a. j'aiderais mon enfant à penser à des choses qui l'aideraient à avoir moins peur de rencontrer mes amis (par exemple prendre un jouet favori avec lui lorsqu'il/elle rencontre mes amis)	① ② <input checked="" type="checkbox"/> ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je dirais à mon enfant que c'est normal de se sentir nerveux	① ② ③ ④ <input checked="" type="checkbox"/> ⑥ ⑦
c. j'essaierais de rendre mon enfant heureux en lui parlant des choses amusantes que nous pourrions faire avec nos amis	<input checked="" type="checkbox"/> ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je me sentirais troublé(e) et mal à l'aise à cause des réactions de mon enfant	① ② ③ ④ <input checked="" type="checkbox"/> ⑥ ⑦
e. je dirais à mon enfant qu'il doit rester au salon et recevoir avec nous nos amis	① ② ③ <input checked="" type="checkbox"/> ⑤ ⑥ ⑦
f. je dirais à mon enfant qu'il fait le bébé	① <input checked="" type="checkbox"/> ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

SVP Veuillez indiquer 6 réponses par situation décrite

ÉCHELLE DE RÉPONSE

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

1. Si mon enfant se fâchait parce qu'il est malade ou blessé et qu'il ne pouvait aller à la fête d'anniversaire de son ami...	
a. j'enverrais mon enfant dans sa chambre pour qu'il se calme	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je me fâcherais contre lui	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. j'aiderais mon enfant à trouver des façons d'être avec des amis malgré tout (par exemple inviter des amis à la maison après la fête)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je lui dirais de ne pas s'en faire d'avoir manqué la fête	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. j'encouragerais mon enfant à exprimer sa colère et sa frustration	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je consolerais mon enfant et je ferais une activité amusante avec lui afin qu'il se sente mieux	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
2. Si mon enfant faisait une chute à bicyclette, la brisait, puis se fâchait et pleurait...	
a. je resterais calme et je ne m'inquiétera pas	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je réconforterais mon enfant et j'essaierais de lui faire oublier l'incident	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je lui dirais que sa réaction est exagérée	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. j'aiderais mon enfant à trouver une façon de faire réparer la bicyclette	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je dirais à mon enfant que c'est normal de pleurer	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je dirais à mon enfant de cesser de pleurer s'il ne veut pas être privé de sa bicyclette pendant quelque temps	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

3. Si mon enfant perdait un objet auquel il tient beaucoup et qu'il réagissait en pleurant...	
a. je serais fâché contre lui de ne pas avoir fait attention et d'en pleurer par la suite	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. j'aiderais mon enfant à penser à des endroits où il n'a pas encore regardé	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je distrairais mon enfant en lui parlant de choses joyeuses	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je lui dirais que c'est normal de pleurer lorsque l'on est malheureux	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je lui dirais que c'est ce qui arrive lorsque l'on ne fait pas attention	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
4. Si mon enfant avait peur des injections ou des vaccins et qu'il devenait passablement agité et pleurnichard pendant qu'il attend de recevoir sa piqûre...	
a. je lui dirais de se ressaisir s'il/elle ne veut pas être privé d'une activité qu'il aime (par exemple regarder la télévision)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. j'encouragerais mon enfant à parler de ce qui lui fait peur	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je dirais à mon enfant de ne pas s'en faire avec l'injection	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je lui dirais de ne pas nous faire honte par ses pleurs	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je le réconforterais avant et après l'injection	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je parlerais à mon enfant de moyens qu'il pourrait prendre pour que ça fasse moins mal (comme se détendre pour que ça ne fasse plus mal ou prendre des grandes respirations)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

5. Si mon enfant allait passer l'après-midi à la maison d'un ami et qu'il devenait nerveux et troublé parce que je ne pouvais pas rester sur place avec lui...	
a. je le distrairais en lui parlant de tout le plaisir qu'il aura avec son ami	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. j'aiderais mon enfant à penser à des choses qu'il pourrait faire afin de ne pas avoir peur de rester à la maison de son ami sans moi (par exemple apporter un livre ou un jouet favori avec lui)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je dirais à mon enfant d'arrêter de réagir de façon exagérée et de faire le bébé	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je dirais à mon l'enfant d'arrêter d'agir ainsi s'il veut avoir encore la permission de sortir	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je me sentirais troublé(e) et mal à l'aise à cause de la réaction de mon enfant	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. j'encouragerais mon enfant à parler de son sentiment de nervosité	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
6. Si mon enfant participait à une activité de groupe avec ses amis et qu'il faisait une erreur puis qu'il avait l'air gêné et au bord des larmes...	
a. je réconforterais mon enfant et j'essaierais de faire en sorte qu'il se sente mieux	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je me sentirais moi-même gêné et mal à l'aise	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je dirais à mon enfant de se ressaisir s'il ne veut pas retourner à la maison tout de suite	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. j'encouragerais mon enfant à parler de son sentiment de gêne	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je proposerais à mon enfant de l'aider à s'entraîner pour faire mieux la prochaine fois	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

7. Si mon enfant s'apprêtait à participer à un concert ou à faire une activité sportive devant un public et qu'il devenait visiblement nerveux de se faire regarder...	
a. j'aiderais mon enfant à penser à des choses qu'il pourrait faire pour se préparer avant que ce soit son tour (p. ex. répéter et ne pas regarder le public)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je suggérerais à mon enfant de penser à quelque chose de relaxant afin de faire disparaître sa nervosité	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je resterais calme et je ne deviendrais pas moi-même nerveux(se)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je dirais à mon enfant qu'il réagit en bébé	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je dirais à mon enfant de se calmer s'il ne veut pas quitter et retourner à la maison tout de suite	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. j'encouragerais mon enfant à parler de son sentiment de nervosité	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
8. Si mon enfant recevait d'un ami cadeau d'anniversaire qui ne lui plaît pas et qu'il avait l'air manifestement déçu, même frustré, après l'avoir déballé en présence de cet ami...	
a. j'encouragerais mon enfant à exprimer sa déception	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je suggérerais à mon enfant d'échanger le cadeau contre quelque chose qu'il désire	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je ne serais PAS mal à l'aise ou ennuyé(e) que mon enfant soit impoli	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je gronderais mon enfant d'avoir été insensible aux sentiments de cet ami	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. j'essaierais de faire en sorte que mon enfant se sente mieux en faisant quelque chose d'amusant	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

9. Si mon enfant était effrayé et qu'il ne parvenait pas à s'endormir après avoir vu à la télévision une émission d'horreur ou qui fait peur...	
a. j'encouragerais mon enfant à parler de ce qui lui a fait peur	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je me fâcherais contre lui à cause de ses enfantillages	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je dirais à mon enfant que sa réaction est exagérée	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. j'aiderais mon enfant à penser à des moyens qui lui permettraient de s'endormir (par exemple prendre un jouet avec lui dans le lit ou laisser les lumières allumées)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je lui dirais de se coucher sans quoi il ne pourrait plus écouter la télévision	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je ferais quelque chose d'amusant avec mon enfant pour l'aider à oublier ce qui lui a fait peur	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
10. Si mon enfant était au parc et qu'il semblait être au bord des larmes parce que d'autres enfants étaient méchants avec lui et qu'ils ne le laissaient pas jouer avec eux...	
a. je ne m'en ferais PAS avec ça	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je dirais à mon enfant de ne pas commencer à pleurer s'il ne veut pas retourner à la maison tout de suite	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je dirais à mon enfant que c'est normal de pleurer quand on est malheureux	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je réconforterais mon enfant et j'essaierais de lui faire penser à quelque chose de joyeux	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. j'aiderais mon enfant à penser à quelque chose d'autre à faire	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je dirais à mon enfant qu'il se sentira mieux sous peu	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

11. Si mon enfant jouait avec d'autres enfants et que l'un d'entre eux lui criait des noms et que mon enfant se mettait à pleurer...	
a. je dirais à mon enfant de ne pas s'en faire avec ça	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je me sentirais moi-même troublé(e)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. je dirais à mon enfant de bien se comporter s'il ne veut pas retourner à la maison tout de suite	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. j'aiderais mon enfant à penser à des choses positives qu'il pourrait faire quand d'autres enfants le taquinent (par exemple trouver d'autres activités)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je le réconforterais et je jouerais à un jeu avec lui pour qu'il cesse de penser à l'événement qui l'a troublé	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je l'encouragerais à parler de la peine que l'on ressent lorsque l'on se fait taquiner	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
12. Si mon enfant était timide et craintif devant des étrangers et qu'il se mettait régulièrement à pleurer et qu'il voulait rester dans sa chambre lorsque des amis de la famille viennent en visite...	
a. j'aiderais mon enfant à penser à des choses qui l'aideraient à avoir moins peur de rencontrer mes amis (par exemple prendre un jouet favori avec lui lorsqu'il rencontre mes amis)	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
b. je dirais à mon enfant que c'est normal de se sentir nerveux	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
c. j'essaierais de rendre mon enfant heureux en lui parlant des choses amusantes que nous pourrions faire avec nos amis	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
d. je me sentirais troublé et mal à l'aise à cause des réactions de mon enfant	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
e. je dirais à mon enfant qu'il doit rester au salon et recevoir avec nous nos amis	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦
f. je dirais à mon enfant qu'il fait le bébé	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

ANNEXE C – QUESTIONNAIRE : MA PHILOSOPHIE CONCERNANT LES ÉMOTIONS

Ma philosophie concernant les émotions

Ce questionnaire comporte 20 énoncés concernant **votre opinion quant à l'expression des émotions chez les enfants**. Pour chaque énoncé, **veuillez encercler un chiffre** entre 1 (Toujours faux) et 5 (Toujours vrai), en vous référant à vos opinions et vos pratiques habituelles en lien avec les émotions.

AFFIRMATIONS	TOUJOURS FAUX	TOUJOURS VRAI
1. Habituellement, les enfants qui font mine d'être tristes essaient tout simplement d'attirer la pitié des adultes.	① ② ③ ④ ⑤	
2. Il est important qu'un enfant sache ce que c'est que d'être en colère.	① ② ③ ④ ⑤	
3. Quand un enfant est triste, on s'assoit et on en parle.	① ② ③ ④ ⑤	
4. Les enfants font souvent mine d'être tristes pour obtenir ce qu'ils veulent.	① ② ③ ④ ⑤	
5. Il est important qu'un enfant sache ce que c'est que d'être triste.	① ② ③ ④ ⑤	
6. C'est important d'aider l'enfant à trouver ce qui a causé sa colère.	① ② ③ ④ ⑤	
7. Quand un enfant est en colère, je ne sais pas trop ce qu'il attend de moi.	① ② ③ ④ ⑤	
8. Quand un enfant est triste, j'essaie de l'aider à comprendre pourquoi il ressent cette émotion.	① ② ③ ④ ⑤	
9. Les enfants ont le droit de ressentir de la colère.	① ② ③ ④ ⑤	
10. Ça ne me dérange pas de gérer la tristesse d'un enfant, pourvu que ça ne dure pas trop longtemps.	① ② ③ ④ ⑤	
11. Quand un enfant devient triste, je le mets en garde de ne pas développer un mauvais caractère.	① ② ③ ④ ⑤	
12. La colère d'un enfant c'est important.	① ② ③ ④ ⑤	
13. Quand un enfant est en colère, je me dis : « si seulement il pouvait apprendre à prendre les choses avec moins de sérieux ».	① ② ③ ④ ⑤	

14. Quand un enfant se met en colère, mon but est que ça cesse.	① ② ③ ④ ⑤
15. Quand un enfant est triste, j'essaie de l'aider à trouver ce qui a provoqué cette émotion.	① ② ③ ④ ⑤
16. Je pense que c'est bon que les enfants ressentent de la colère parfois.	① ② ③ ④ ⑤
17. Quand un enfant est triste, je ne sais pas trop ce qu'il attend de moi.	① ② ③ ④ ⑤
18. Quand un enfant se met en colère contre moi, je me dis : « je n'ai pas envie d'entendre ça ».	① ② ③ ④ ⑤
19. Quand un enfant est en colère, c'est le moment de résoudre un problème.	① ② ③ ④ ⑤
20. Quand un enfant est en colère, je me dis : « pourquoi n'accepte-t-il pas les choses telles qu'elles sont ? ».	① ② ③ ④ ⑤

ANNEXE D – ACCORD DES COAUTEURS

Accord de l'auteur pour la parution de l'article dans l'essai doctoral

Lepage, Geneviève

8 septembre 2017 16:46

Bonjour Alexandre,
Tu as mon autorisation pour que l'article sur lequel nous travaillons se retrouve dans ton essai doctoral.
Au plaisir,

Geneviève Lepage, Ph. D.
Professeure associée

Université du Québec en Outaouais
Département de psychoéducation et de psychologie
Campus de Saint-Jérôme

De : Desmarais-Gagnon, Alexandre

Envoyé : 8 septembre 2017 14:20

À : Lepage, Geneviève

Objet : Accord de l'auteur pour la parution de l'article dans l'essai doctoral

Desmarais-Gagnon, Alexandre

[Actions](#)

À :

[Lepage, Geneviève](#)

Sent Items

8 septembre 2017 14:20

Bonjour Geneviève,

Je t'écris afin d'obtenir ton accord concernant la possibilité que l'article intitulé *Une comparaison des attitudes et croyances des mères et éducatrices concernant la socialisation des émotions chez les enfants d'âge préscolaire*, dont tu es l'une des auteurs, puisse paraître dans mon essai doctoral. Cet essai doctoral sera déposé au cours de l'automne 2017.

Merci beaucoup et bonne journée,

Alexandre Desmarais-Gagnon
Doctorante en Psychologie
Université du Québec en Outaouais

Accord de l'auteur pour la parution de l'article dans l'essai doctoral

Coutu, Sylvain

[Actions](#)

À :

[Desmarais-Gagnon, Alexandre](#)

31 octobre 2017 09:40

Bonjour Alexandre,

Il me fait plaisir de te donner mon accord pour intégrer l'article dans ton essai doctoral.

Bonne journée,

Sylvain Coutu

De : Desmarais-Gagnon, Alexandre

Envoyé : 30 octobre 2017 10:34

À : Coutu, Sylvain

Objet : Accord de l'auteur pour la parution de l'article dans l'essai doctoral

Desmarais-Gagnon, Alexandre

Sent Items

30 octobre 2017 10:34

Bonjour Sylvain,

Je t'écris afin d'obtenir ton accord concernant la possibilité que l'article intitulé *Une comparaison des attitudes et croyances des mères et éducatrices concernant la socialisation des émotions chez les enfants d'âge préscolaire*, dont tu es l'un des auteurs, puisse paraître dans mon essai doctoral. Cet essai doctoral sera déposé au cours de l'automne 2017.

Merci beaucoup et bonne journée,

Alexandre Desmarais-Gagnon

Doctorante en Psychologie

Université du Québec en Outaouais

ANNEXE E – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Gatineau, le vendredi 11 août 2017

Notre référence : 1691-D

Mme Alexandre Desmarais-Gagnon
Étudiante
Département de psychoéducation et de psychologie

c. c. Monsieur Sylvain Coutu
Professeur
Département de psychoéducation et de psychologie

Objet : Renouvellement du certificat d'éthique pour le projet :
Socialisation des émotions au préscolaire : une comparaison des pratiques
éducatives utilisées par les parents et les éducatrices
Financement : aucun

Madame,

Le secrétariat du comité d'éthique de la recherche (CÉR) a bien reçu votre rapport de suivi continu du projet cité en rubrique et vous en remercie. Le Comité constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche par le renouvellement de votre certificat d'éthique pour une période **d'un an, soit jusqu'au 9 juin 2018.**

Comme vous le savez sans doute, le suivi continu vise essentiellement à informer le CÉR des travaux et à favoriser une démarche continue de réflexion chez les chercheurs. Vous n'avez donc pas à attendre de correspondance additionnelle de la part du CÉR en ce qui a trait au suivi de ce dossier de recherche pour la présente année. Par contre, le Comité doit être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait pendant la période de validité de votre certificat et qui comporterait des changements, par exemple, dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. **Pour maintenir la validité de votre certificat d'éthique, vous devrez nous faire parvenir votre rapport de suivi continu au plus tard le 9 juin 2018.**

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie de recevoir mes plus cordiales salutations.

Le président du Comité d'éthique de la recherche



Attachée d'administration au CÉR

Pour André Durivage
Professeur
Département des sciences administratives

Gatineau le 9 juin 2016

Madame Alexandre Desmarais-Gagnon
Étudiante
Département de psychoéducation et de psychologie
Université du Québec en Outaouais

cc: Sylvain Coutu
Professeur
Département de psychoéducation et de psychologie

Projet #: 1691-D

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

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

Durée du projet: 1 an

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

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

9 juin 2017

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

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

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



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

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

Projet: **Socialisation des émotions au préscolaire : une comparaison des pratiques éducatives utilisées par les parents et les éducatrices.**

Soumis par: Alexandre Desmarais-Gagnon
Étudiante
Département de psychoéducation et de psychologie
Université du Québec en Outaouais

Financement: Non

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

Ce certificat est valable jusqu'au: 9 juin 2017

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



Date d'émission: 9 juin 2016