

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

LES CONTRIBUTIONS PARENTALES À LA COMPRÉHENSION DES ÉMOTIONS
DES ENFANTS EN DÉBUT DE SCOLARISATION

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARIE-JOSÉE EMARD

NOVEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À la douce mémoire de mon grand-père Hervé et
à ma grand-mère Réjeanne qui illumine ma vie*

REMERCIEMENTS

Je souhaite d'abord exprimer toute ma reconnaissance et mes remerciements les plus sincères à mon directeur de thèse, Monsieur Sylvain Coutu. Monsieur Coutu, non seulement vous m'avez offert un encadrement exceptionnel tout au long de mon parcours doctoral, marqué par votre dévouement sans pareil, votre grande générosité et votre disponibilité sans frontières. mais vous m'avez aussi accordé votre confiance et vous avez cru en moi. Vous m'avez prodigué des conseils constructifs et stimulants qui ont su alimenter ma passion pour la recherche. Et que dire de vos *fameux* bons mots, toujours à point pour m'encourager et me reconforter. Vous m'avez insufflé le courage de poursuivre... et de mener à terme mes études doctorales ! Vous m'avez inculqué des valeurs précieuses que je ne saurai oublier. Merci Monsieur Coutu, ce fut un réel privilège de vous avoir comme directeur de thèse.

Je suis également très reconnaissante envers les enfants, les mères et les pères d'avoir généreusement accepté de participer à ce projet. De même, je remercie les directions et les enseignantes des écoles primaires de la Commission scolaire des Draveurs de Gatineau qui m'ont si gentiment accueillie dans leur milieu. Je salue spécialement Madame Beaudoin pour son inestimable collaboration lors du recrutement.

Je tiens par ailleurs à transmettre ma gratitude à Monsieur Bégin, statisticien au Département de psychologie de l'UQAM, pour ses judicieux conseils dans le traitement et l'analyse de mes données quantitatives. Madame Green-Demers, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'UQO, a été une autre personne qui m'a appuyée et conseillée tout au long de mon parcours et je la remercie chaleureusement pour son implication et ses encouragements. Du reste, je souligne la contribution du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), pour son soutien financier.

J'exprime aussi toute ma reconnaissance à ma famille. Je vous dis à chacun merci du fond du cœur : à toi maman, pour ta présence et ton immense serviabilité ; à toi papa, pour ton écoute et ton attention dans mes hauts et mes bas ; à toi Mo, pour ta grande sensibilité et ta compréhension ; et à toi mon frère *préféré*, pour ton sens de l'humour et ton don de me faire rire à tout instant... ou presque ! Vous m'avez épaulée tout au long de mes études et de mes épisodes plus « chaotiques ». Sans votre amour, cette thèse n'aurait pas vu le jour. Je remercie également profondément mes ami(e)s pour leur appui et leur soutien moral. Vous m'avez permis de vivre d'agréables moments, de m'épanouir et d'entretenir une vie en dehors de mes études ! J'adresse aussi un clin d'œil à mon fidèle compagnon Pitchou, qui a su, peut-être un peu malgré lui, m'accompagner jour après jour !

Enfin, je désire partager ce projet avec mon grand-père, dont le souvenir demeure et dont les paroles si douces me berceront toujours : « *c'est beau ma p'tite fille* » me dirais-tu. Et à toi grand-mère, tu es un véritable rayon de soleil.

Merci chaleureusement à vous tous !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	4
1.1 Compréhension des émotions des enfants.....	4
1.1.1 Définition, stades et composantes.....	5
1.1.1.1 Stade 1 : Compréhension des dimensions externes des émotions.....	5
1.1.1.2 Stade 2 : Compréhension des dimensions internes des émotions.....	7
1.1.1.3 Stade 3 : Compréhension des dimensions complexes des émotions.....	10
1.1.2 Facteurs associés aux différences individuelles.....	13
1.1.2.1 Habiletés langagières.....	13
1.1.2.2 Sexe de l'enfant.....	13
1.1.3 Retombées sociales.....	14
1.2 Socialisation des émotions par les parents.....	16
1.2.1 Modelage parental.....	17
1.2.2 Réactions parentales.....	17
1.2.3 Accompagnement parental.....	18
1.2.4 Effets du sexe du parent et de l'enfant.....	19
1.3 Principaux constats découlant des études recensées.....	20
1.4 Objectifs de l'étude.....	23
CHAPITRE II	
MÉTHODE.....	25
2.1 Participants.....	25

2.2 Instruments de mesure.....	26
2.2.1 Évaluation des parents.....	26
2.2.1.1 Modelage parental.....	27
2.2.1.2 Réactions parentales.....	27
2.2.1.3 Accompagnement parental.....	29
2.2.1.4 Désirabilité sociale.....	29
2.2.1.5 Formation des scores des variables parentales de socialisation des émotions.....	30
2.2.2 Évaluation des enfants.....	30
2.2.2.1 Compréhension des émotions.....	31
2.2.2.2 Habiletés langagières.....	32
2.3 Déroutement.....	33
 CHAPITRE III	
RÉSULTATS.....	35
3.1 Analyses préliminaires.....	36
3.1.1 Lien entre les caractéristiques des participants et les variables à l'étude.....	36
3.1.2 Statistiques descriptives.....	37
3.2 Analyses des liens entre les variables parentales de socialisation des émotions.....	38
3.3 Analyses comparatives des pratiques de socialisation des émotions des parents.....	39
3.4 Analyses des contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants.....	41
3.4.1 Corrélations entre les variables parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des enfants.....	42
3.4.2 Effets prédictifs des variables parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants.....	43
 CHAPITRE IV	
DISCUSSION.....	47
4.1 Principaux résultats en lien avec les objectifs poursuivis.....	47
4.1.1 Interrelations entre les mesures de pratiques parentales de socialisation des émotions.....	48
4.1.2 Différences et similitudes entre les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères.....	50

4.1.3 Contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants.....	55
4.2 Limites de la thèse et pistes de recherches futures.....	64
4.3 Conclusion générale.....	68
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	71
APPENDICE B FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	76
APPENDICE C INSTRUMENTS DE MESURE.....	78
RÉFÉRENCES.....	100

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau		Page
3.1	Statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) des variables parentales.....	37
3.2	Corrélations de Pearson entre les variables parentales – Mères et pères.....	38
3.3	Corrélations de Pearson entre les variables de socialisation des émotions des mères et celles des pères.....	40
3.4	Analyses de variance 2 (parent) X 2 (sexe de l'enfant) à mesures répétées.....	40
3.5	Corrélations partielles entre les variables maternelles et la compréhension des émotions des enfants (en contrôlant pour leur âge et leur niveau de vocabulaire) – selon le sexe de l'enfant.....	42
3.6	Corrélations partielles entre les variables paternelles et la compréhension des émotions des enfants (en contrôlant pour leur âge et leur niveau de vocabulaire) – selon le sexe de l'enfant.....	43
Figure		
2.1	Exemple du TEC illustrant un scénario en images et ses quatre choix de réponses (composante 2, causes externes).....	31

RÉSUMÉ

Le développement des compétences émotionnelles des enfants (l'expression, la régulation et la compréhension des émotions) est influencé par différentes sources, dont les parents. Ces derniers sont considérés comme les agents de socialisation primaires (Denham, 1998). Trois composantes sous-tendent la socialisation des émotions : 1) le modelage, qui se rapporte à l'expression des émotions des parents ; 2) les réactions des parents face aux émotions exprimées par leur enfant ; et 3) l'accompagnement ou le guidage de l'enfant par ses parents dans l'univers des émotions. Chacune des composantes se répartit en deux pôles dont un est considéré plus favorable et un second moins favorable au développement des compétences émotionnelles des enfants (Eisenberg, 1998 ; Halberstadt, 1991).

Cette thèse met l'accent sur les pratiques parentales de socialisation des émotions et sur la compréhension des émotions des jeunes enfants. Le premier objectif est de préciser les relations entre les différentes mesures parentales de socialisation des émotions (c.-à-d. le modelage, les réactions et l'accompagnement). Le second objectif est de documenter les différences et les similitudes entre les mères et les pères en regard de leurs pratiques de socialisation des émotions. Le troisième objectif est de mieux connaître les contributions des pratiques parentales de socialisation des émotions à la compréhension des émotions des enfants. Enfin, les effets du sexe de l'enfant sur les variables à l'étude sont examinés.

L'échantillon se compose de 88 familles (mères et pères) et de leur enfant en début de scolarisation (5 à 7 ans). Les participants ont été recrutés dans six écoles primaires de la région de Gatineau, en Outaouais. Les parents ont rempli séparément cinq questionnaires auto-rapportés. Les enfants ont participé à deux sessions d'évaluation en vue de mesurer leur niveau de compréhension des émotions et leurs habiletés langagières.

Les résultats suggèrent un patron de réponses cohérent parmi les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères. Ces derniers tendent à privilégier une expression positive des émotions, des réactions positives face aux émotions exprimées par leur enfant et un accompagnement positif plutôt qu'une approche plus négative. Pour toutes les mesures recueillies, le score des pôles positifs est supérieur au score des pôles négatifs.

Les analyses de comparaison révèlent ensuite certaines différences et similitudes entre les mères et les pères quant à leurs pratiques de socialisation des émotions. De fait, les parents présentent des scores similaires en ce qui concerne leur expression d'émotions négatives (modelage négatif) et le soutien positif qu'ils confèrent à leur enfant dans le monde des émotions (accompagnement positif). Par ailleurs, les deux parents se distinguent au plan du modelage positif : la fréquence à laquelle les mères rapportent exprimer des émotions positives est supérieure à celle rapportée par les pères. De façon analogue, les mères semblent plus enclines à adopter des réactions positives face à l'expression des émotions de leur enfant que les pères. En revanche, les pères rapportent recourir davantage à des réactions négatives

face à l'expression des émotions de leur enfant, tout comme ils témoignent de plus d'accompagnement négatif que les mères. Le sexe de l'enfant n'a pas été associé à des effets significatifs dans les présentes analyses. C'est dire que les mères et les pères se ressemblent à certains égards dans leurs pratiques de socialisation des émotions et se distinguent à d'autres égards, et ce, indépendamment du sexe de leur enfant.

Le dernier groupe d'analyses implique la compréhension des émotions des enfants. D'abord, nos résultats soutiennent une amélioration progressive du niveau de compréhension des émotions des enfants en fonction de leur âge : les enfants plus âgés obtiennent des scores supérieurs que les plus jeunes. Similairement, les enfants dont les habiletés langagières sont plus développées affichent aussi un niveau de compréhension des émotions plus élevé. Du reste, il n'y a pas de différence attribuable au sexe de l'enfant : les filles et les garçons présentent un niveau de compréhension des émotions comparable.

Quant aux contributions des parents à la compréhension des émotions des enfants, les analyses suggèrent que les réactions négatives et l'accompagnement négatif des mères prédisent conjointement un moins bon niveau de compréhension des émotions chez les filles, alors que leur accompagnement négatif prédit un meilleur niveau de compréhension des émotions chez les garçons. En ce qui a trait aux pères, il appert que leur influence est plus manifeste auprès des filles. Plus précisément, les réactions positives des pères et leur accompagnement positif prédisent conjointement un meilleur niveau de compréhension des émotions chez les filles.

La discussion met en relief l'apport de la présente recherche à l'avancement des connaissances en regard de la socialisation des émotions par les parents et de leurs contributions à la compréhension des émotions des enfants en début de scolarisation. En outre, l'importance d'intégrer les pères dans les études poursuivies dans ce champ de recherche est soulignée. Au final, les implications de cette thèse sont mises en évidence, notamment à la lumière des autres relations et milieux de vie de l'enfant.

Mots clés : Compréhension des émotions ; jeunes enfants ; parents ; socialisation des émotions.

INTRODUCTION

La période entourant l'entrée à l'école des jeunes enfants est marquée par de nombreux changements développementaux. L'évolution se remarque tant aux plans physique, affectif, cognitif que langagier (Berger, 2000). La sphère émotionnelle est également en plein essor à cette période. Les interactions sociales des enfants se multiplient et, peu à peu, de nouvelles relations émergent dans leur vie : c'est alors que les compétences émotionnelles revêtent une importance considérable (Denham, 1998, 2007 ; Saarni, 1990).

Le développement des compétences émotionnelles des enfants (c.-à-d. l'expression, la régulation et la compréhension des émotions) est influencé par différentes sources, dont les parents. Ces derniers sont considérés comme les agents de socialisation primaires (Denham, 1998). L'apprentissage de l'expression, de la régulation et de la compréhension des émotions se fait notamment lorsque les parents expriment leurs propres émotions, réagissent à celles de leur enfant et discutent des émotions avec celui-ci (Denham, 1998). Ainsi donc, trois composantes sous-tendent la socialisation des émotions : 1) le modelage, qui se rapporte à l'expression des émotions des parents, susceptible d'être imitée par l'enfant ; 2) les réactions des parents face à l'expression des émotions de l'enfant, qui agissent comme renforcements ou punitions ; et 3) l'accompagnement (*coaching*), qui réfère à l'enseignement et au guidage de l'enfant par ses parents dans l'univers des émotions (Denham, 1998 ; Eisenberg, 1998 ; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998 ; Halberstadt, 1991).

Dans le cadre du présent projet de recherche, l'accent est mis sur les pratiques de socialisation des émotions par les parents et sur leurs contributions à la compréhension des émotions des enfants en début de scolarisation.

À la lumière des écrits disponibles à ce jour, plusieurs constats se dessinent. D'abord, la compréhension des émotions est une compétence émotionnelle importante pour les jeunes

enfants. En effet, les enfants qui font montre d'une bonne compréhension des émotions sont perçus comme conviviaux par les enseignants, ils occupent un statut positif parmi leurs pairs, ils sont perçus par leurs parents comme compétents socialement, ils adoptent des réactions positives et prosociales face aux émotions d'autrui et, enfin, ils ont une vision positive de leurs propres expériences avec leurs pairs (Denham, 1998).

Par ailleurs, au cours des dernières années, plusieurs auteurs ont cherché à comprendre dans quelle mesure les parents exercent une influence sur le développement émotionnel des enfants. Même si plusieurs d'entre eux ont abordé la question du rôle des parents dans la compréhension des émotions des enfants, peu ont examiné conjointement les trois dimensions parentales de la socialisation des émotions (modelage, réactions et accompagnement). Il s'ensuit que peu d'études ont souligné les liens entre les trois composantes parentales de socialisation des émotions, tout comme peu d'études ont mis en perspective les effets relatifs de chacune des variables parentales sur la compréhension des émotions des enfants. Aussi, bien que le sexe de l'enfant soit régulièrement considéré dans les études sur la compréhension des émotions, les résultats qui s'en dégagent sont peu concluants : tantôt des différences émergent entre les filles et les garçons sur leur niveau de compréhension des émotions (Brown & Dunn, 1996 ; Laible & Thompson, 1998), tantôt ce n'est pas le cas (Denham, Cook, & Zoller, 1992 ; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991).

En outre, les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères ont rarement été prises en compte simultanément dans ces recherches. De fait, la plupart des études dans ce domaine ont été réalisées uniquement auprès de mères (Denham, 1997 ; Denham et al., 1992 ; Denham & Grout, 1993 ; Denham, Renwick-DeBardi, & Hewes, 1994 ; Dunsmore & Karn, 2004 ; Fivush, 1989). Les résultats des rares recherches ayant inclus les pères indiquent que parfois leurs pratiques s'apparentent à celles des mères, parfois elles s'en distinguent. Ces quelques études ont toutefois comme point commun de suggérer que les pères jouent aussi un rôle dans la socialisation des émotions des enfants (Carson & Parke, 1996 ; Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007 ; Denham & Kochanoff, 2002). En somme, il appert que d'autres études sont nécessaires pour préciser davantage les pratiques de socialisation des émotions des pères et leurs effets sur la compréhension des émotions des enfants.

Cette introduction aux écrits scientifiques sur les pratiques de socialisation des émotions par les parents et la compréhension des émotions des jeunes enfants permet de mettre au jour l'origine et 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 pères et d'évaluer leurs contributions à la compréhension des émotions des jeunes enfants, en considérant le sexe de ces derniers.

La présente thèse comprend quatre chapitres. Le premier expose le cadre théorique de l'étude. Les deuxième et troisième chapitres présentent respectivement la méthode de la recherche et les résultats des analyses (descriptives, corrélationnelles, comparatives et prédictives). Enfin, le quatrième chapitre porte sur la discussion des principaux résultats ainsi que sur les limites de l'étude et les pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre comprend quatre parties. Dans un premier temps, afin de bien situer la compréhension des émotions dans son cadre théorique, une description de sa trame développementale est présentée. La partie suivante fait état du second concept central de la thèse, à savoir la socialisation des émotions par les parents. La troisième section rapporte les principaux constats découlant des études recensées sur la socialisation des émotions par les parents et la compréhension des émotions des enfants. Enfin, la dernière section aborde les objectifs et les hypothèses de l'étude.

1.1 Compréhension des émotions des enfants

Ce premier volet porte sur la compréhension des émotions des jeunes enfants. Nous définissons cette compétence émotionnelle et traçons sa trajectoire de développement en exposant ses stades et ses composantes. Ensuite, nous présentons quelques facteurs associés aux différences individuelles observées sur le plan de la compréhension des émotions (c.-à-d. le niveau de langage et le sexe de l'enfant). Finalement, nous mettons en évidence l'importance de la compréhension des émotions pour les enfants en insistant sur ses retombées sociales.

1.1.1 Définition, stades et composantes

Les compétences émotionnelles réfèrent à la capacité des enfants à exprimer et à gérer leurs émotions de façon socialement acceptable (selon les contextes et la culture) et à comprendre leurs propres émotions et celles des autres (Denham, 1998, 2006 ; Denham, Bassett, & Wyatt, 2007 ; Eisenberg, 1998 ; Eisenberg et al., 1998 ; Saarni, 1999). Ainsi, trois dimensions sous-tendent les compétences émotionnelles : l'expression, la régulation et la compréhension des émotions. Dans le cadre du présent projet de recherche, l'accent est mis sur la compréhension des émotions des enfants en début de scolarisation.

L'équipe de Pons et Harris s'est attardée à tracer et à circonscrire la trajectoire d'évolution de la compréhension des émotions des enfants. Leur revue des écrits, combinée à leurs propres recherches sur le sujet, mettent en relief neuf composantes de la compréhension des émotions des enfants, réparties en trois stades de développement (Pons, Doudin, & Harris, 2004 ; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Les principales acquisitions propres à chacun de ces trois stades sont définies et présentées ici. Il convient de préciser que les âges indiqués sont des repères généraux, susceptibles de varier sous l'influence de certains facteurs, tels que les habiletés langagières (cet aspect sera abordé dans une section ultérieure).

1.1.1.1 Stade 1 : Compréhension des dimensions externes des émotions

Le premier stade de la compréhension des émotions – la compréhension des dimensions externes des émotions – se développe entre 3 et 5 ans environ. Les trois composantes comprises dans ce stade sont : *i*) la reconnaissance, l'étiquetage et la catégorisation des émotions, *ii*) la compréhension de l'impact de causes situationnelles sur les émotions, et *iii*) la compréhension de l'effet des souvenirs sur les émotions.

Composante i. La reconnaissance des émotions de base repose sur le langage réceptif des enfants (c.-à-d. leur compréhension du langage). Il s'agit de la capacité à apparier le vocabulaire émotionnel aux expressions faciales correspondantes. L'étiquetage des émotions fait plutôt appel au langage expressif des enfants (c.-à-d. leur production verbale) : il réfère à la capacité des enfants à déterminer verbalement les émotions révélées par les expressions faciales d'autrui (Michaelson & Lewis, 1985). Similairement aux règles régissant le langage en général, la compréhension du langage émotionnel précède celui de la production. Dans

une étude menée auprès d'enfants âgés de 2 à 5 ans. Michaelson et Lewis (1985) ont trouvé que la capacité des enfants à comprendre et à identifier les mots émotionnels dépasse toujours leur capacité à produire des étiquettes émotionnelles.

En outre, la catégorisation des émotions de base marque ses débuts parallèlement aux premières verbalisations des enfants. Ils effectuent d'abord un classement élémentaire, à partir d'indices faciaux, pour des émotions telles que la joie, la tristesse, la peur et la colère. Ils en viennent à faire de même, progressivement, pour des émotions plus complexes, comme la culpabilité, la honte, la fierté ou l'embarras (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004). Dans une étude menée par Wellman, Harris, Banerjee et Sinclair (1995), les verbalisations d'enfants âgés entre 2 et 5 ans ont été recueillies. Ils ont démontré que dès 2 ans, les enfants faisaient référence à des états émotionnels de valence positive ou négative (p. ex. se sentir heureux ou se sentir triste, fâché, apeuré, etc.). Aussi, leurs énoncés en lien avec les émotions ne renvoyaient pas uniquement au présent, mais également au passé et au futur. Enfin, dans l'ensemble, les enfants de 2 à 5 ans avaient davantage tendance à parler de leurs émotions plutôt que de celles des autres.

En somme, c'est autour de 3 ou 4 ans que les enfants développent leurs capacités à reconnaître, à étiqueter et à catégoriser certaines émotions de base (la joie, la tristesse, la peur et la colère) à partir d'indices faciaux (composante *i*) (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004).

Composante ii. Vers 3 ou 4 ans, les enfants commencent aussi à avoir une compréhension de l'influence de causes externes sur les émotions (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004). Cette seconde composante réfère à l'habileté des enfants à discerner et à comprendre les émotions déclenchées par des situations communes ou familières, notamment celles dont la signification et la réaction émotionnelles font l'objet d'un consensus socioculturel (p. ex. recevoir un cadeau suscite de la joie, alors que faire un cauchemar provoque de la peur) (Barden, Zelco, Duncan, & Masters, 1980 ; Denham, 1986, 1998 ; Denham et al., 2003 ; Michaelson & Lewis, 1985 ; Russell, 1990 ; Saarni, 1999).

Dans l'étude de Borke (1971), de courtes histoires ont été présentées à 200 enfants âgés entre 3 et 8 ans. Les situations exposées étaient à la fois simples et explicites. Par exemple, un enfant qui déguste sa collation préférée, qui égare son jouet, qui se perd dans la forêt

pendant la nuit ou qui est forcé d'aller se coucher. Après avoir raconté chacun des scénarios, l'expérimentateur présentait aux enfants quatre visages différents du personnage en mentionnant l'émotion représentée (la joie, la tristesse, la peur ou la colère). Il leur demandait ensuite de sélectionner celui correspondant le mieux à l'émotion ressentie par le personnage (dont le visage était initialement laissé en blanc). Les résultats ont démontré, d'une part, que l'habileté des enfants à identifier correctement l'émotion ressentie par le protagoniste tendait à augmenter avec l'âge. D'autre part, dès 3 ans, les réponses des enfants témoignaient d'une certaine compréhension de l'influence de causes externes sur les émotions. Cela était particulièrement apparent dans les histoires portant sur la joie : 60 % des enfants du groupe de 3 ans à 3 ans et demi avaient fait des attributions émotionnelles justes, ce taux s'élevant à 92 % pour le groupe de 3 ans et demi à 4 ans (Borke, 1971).

Composante iii. Autour de 4 ou 5 ans, les enfants commencent à comprendre l'effet de l'évocation de souvenirs sur les émotions. Par exemple, le fait de penser à une fête passée peut réactiver la joie qui y était associée (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004). Plusieurs auteurs ont investigué en profondeur cette dimension de la compréhension des émotions, dont Lagattuta, Wellman et Flavell (1997). Ces derniers ont présenté des scénarios en images à des enfants de 3 à 6 ans, où figurait un personnage qui avait vécu un événement triste dans le passé. Quelques jours plus tard, il était à nouveau triste après avoir fait face à un signal lui rappelant la situation initiale. Il était alors demandé aux enfants d'expliquer pourquoi le personnage ressentait actuellement de la tristesse. Les résultats ont démontré qu'avec l'âge, les enfants étaient de plus en plus enclins à expliquer que le personnage se sentait triste parce qu'un élément de la situation courante lui remémorait l'événement triste passé. À 3 ans, une certaine proportion d'enfants (39 %) générait une explication de cette nature dans au moins un des essais proposés, alors que cette proportion atteignait 83 % chez les enfants de 4 ans et 100 % chez ceux de 5 ans.

1.1.1.2 Stade 2 : Compréhension des dimensions internes des émotions

La compréhension des dimensions internes (ou dites mentales) des émotions représente le deuxième stade de la compréhension des émotions. Entre 5 et 8 ans environ, les enfants intègrent trois autres composantes : *i*) la compréhension du rôle des désirs dans les

émotions, v) la compréhension de l'influence des croyances sur les émotions, et vi) la compréhension de la distinction entre une émotion apparente et une émotion ressentie.

Composante iv. Vers 5 ans, la compréhension du rôle des désirs dans les émotions se développe. Les enfants assimilent que l'émotion qu'une personne ressent est médiatisée par l'évaluation qu'elle fait d'une situation, et que cette évaluation dépend notamment de ses désirs ou de ses buts. De ce fait, une même situation est susceptible de déclencher différentes réactions émotionnelles, selon la concordance entre les désirs de la personne et la réalité. Par exemple, un enfant qui aime les chiens peut être joyeux lorsqu'il en aperçoit un, alors que celui qui les craint peut plutôt ressentir de la peur (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989 ; Harris & Pons, 2003 ; Lagattuta, 2005 ; Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004 ; Wellman & Banerjee, 1991). Autrement dit, une personne se sentira bien ou contente lorsqu'il y a accord entre ce qu'elle désire et ce qu'elle obtient ; en contrepartie, elle éprouvera un malaise ou un sentiment négatif dans le cas contraire. Lagattuta (2005) a rapporté des résultats similaires dans son étude réalisée auprès d'enfants de 4 à 8 ans et d'adultes. Des histoires mettant en scène un enfant qui avait un but particulier étaient présentées aux participants. Deux dénouements étaient proposés, soit un où le personnage atteignait son objectif et un autre où ce n'était pas le cas. Par exemple, une petite fille voulait aller dans un magasin pour enfants et s'amuser avec des jouets ; la première version rapporte que lorsqu'elle y arrive, elle y entre et se divertit (but atteint) ; dans la seconde version, elle constate que le magasin est fermé (but non atteint). Il était ensuite demandé si le personnage se sentait bien ou mal dans chacun des scénarios. Les résultats ont démontré que 94 % des enfants de 4 ans et 100 % des enfants de 5 à 8 ans et des adultes étaient justes dans leur prédiction lorsque le but était atteint. L'ensemble des participants avaient répondu adéquatement lorsque le but n'était pas rencontré. Dans un second temps, il était demandé d'expliquer l'émotion ressentie par le personnage, c'est-à-dire pourquoi il se sentait bien ou mal. Les analyses ont révélé que presque toutes les explications fournies étaient orientées vers la satisfaction ou l'insatisfaction des buts du protagoniste (97 % des 4 ans, 100 % des 5 à 8 ans et 97 % des adultes).

Composante v. À compter de 6 ou 7 ans, les enfants comprennent davantage l'influence des connaissances et des croyances (vraies ou fausses) sur les émotions. Par exemple, un

enfant peut comprendre ou partager la tristesse de son camarade qui pense avoir perdu son livre favori même si, en réalité, il l'a simplement oublié chez un ami (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004).

La séquence développementale, où la compréhension de l'effet des croyances sur les émotions succède à la compréhension du rôle des désirs (composante *iv*), est bien illustrée par l'étude menée par Harris et ses collaborateurs (1989). Des histoires étaient racontées à des enfants de 4 à 6 ans, dont celle de l'éléphant qui aimait le jus mais pas le lait. L'animal quittait quelques instants et son ami lui jouait un tour, en remplaçant à son insu le contenu de la bouteille de jus par du lait. Il était ensuite demandé aux enfants comment l'animal se sentirait lorsqu'il boirait une gorgée de la bouteille de jus (contenant désormais du lait). Cette question s'est avérée mieux réussie par les enfants, puisqu'elle faisait uniquement appel aux désirs : l'animal serait triste lorsqu'il goûterait du lait et non du jus, car il n'a pas ce qu'il désire. En revanche, la plupart des enfants plus jeunes échouaient la seconde question portant sur les croyances, à savoir comment l'éléphant se sentait avant de prendre une gorgée. Ici, les enfants devaient considérer non seulement les goûts de l'animal, mais aussi ses croyances, même erronées : à la vue de la bouteille de jus, l'animal ignorait que le contenu avait été changé et devrait être content. Les enfants plus jeunes transposaient leur connaissance de la situation à l'animal et prétendaient qu'il serait triste en voyant la bouteille de jus. Les plus vieux réussissaient mieux cette question, en prenant en compte le rôle des croyances de l'animal dans l'évaluation de la situation. Somme toute, en vieillissant, les enfants admettent de plus en plus que les réactions émotionnelles sont tributaires des représentations – vraies ou fausses – que la personne se fait de la situation.

Composante vi. Vers 6 ou 7 ans, les enfants parviennent à distinguer une émotion apparente d'une émotion ressentie. Ils saisissent graduellement que l'émotion qu'une personne exprime ouvertement (émotion apparente) peut différer de celle qu'elle éprouve réellement (émotion ressentie) ; par exemple, afficher un sourire même si elle est triste (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004).

Les résultats obtenus par Misailidi (2006) soutiennent l'idée voulant qu'il y ait une amélioration progressive de cette habileté en fonction de l'âge des enfants. Une série de courtes histoires étaient racontées aux enfants. Ces vignettes présentaient des situations de

nature à appeler une émotion apparente différente de l'émotion ressentie : par exemple, recevoir en cadeau un horrible chandail de sa grand-mère pour son anniversaire. Les enfants devaient ensuite dire ce que le personnage ressentait vraiment face à ce cadeau et enfin, quelle émotion il exprimerait devant sa grand-mère. Alors que les enfants de 4 ans avaient tendance à admettre que l'émotion exprimée égalerait celle qui était ressentie, les enfants de 5 à 6 ans étaient davantage portés à concéder au personnage une émotion apparente distincte de celle ressentie. Des résultats similaires avaient été obtenus par Harris, Donnelly, Guz et Pitt-Watson (1986) auprès d'enfants du même âge. Pour leur part, Perron et Gosselin (2007) ont démontré que le groupe d'enfants de 9 à 10 ans était plus habile dans cette distinction que ne l'était celui de 5 à 6 ans.

1.1.1.3 Stade 3 : Compréhension des dimensions complexes des émotions

Le dernier palier de la compréhension des émotions se traduit par la compréhension des dimensions complexes (ou réflexives) des émotions. Trois composantes forment ce stade qui se développe entre 8 et 11 ans environ : *vii*) la compréhension des possibilités de contrôle du ressenti émotionnel, *viii*) la compréhension des émotions mixtes, et *ix*) la compréhension du rôle de la morale sur les émotions.

Composante vii. Autour de 8 ans, la compréhension des possibilités de contrôle du ressenti émotionnel se raffine. Les enfants enrichissent et élargissent leur répertoire de stratégies pour gérer efficacement ce qu'ils ressentent. Ils recourent non seulement à des moyens comportementaux pour maîtriser leurs émotions, mais aussi à des stratégies psychologiques. Par exemple, ils ont des pensées positives pour apaiser leur colère ou leur tristesse (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004).

Cette transition développementale, qui s'opère en faveur d'un usage grandissant de stratégies mentales pour contrôler le ressenti émotionnel, a été constaté par plusieurs études dont celle de Harris, Olthof et Terwogt (1981). Ces derniers ont démontré que la différence était particulièrement marquée entre le groupe d'enfants plus jeunes (6 ans) et les groupes d'enfants plus vieux (11 et 15 ans). Pour leur part, Altshuler et Ruble (1989) ont interviewé des enfants répartis en trois groupes d'âge, soit 5 ans à 6 ans et demi, 7 ans et demi à 9 ans et 10 à 12 ans. Des histoires étaient d'abord présentées aux enfants. Ils devaient par la suite

déterminer par quels moyens le protagoniste pouvait contrôler la tension, la frustration ou la peur dans l'attente d'un événement (p. ex. l'anxiété d'un enfant qui doit recevoir une injection chez le médecin). Les résultats ont soutenu que la tendance des enfants à générer des stratégies de nature mentale (p. ex. penser à autre chose ou à quelque chose de plaisant), plutôt que comportementale (p. ex. faire quelque chose d'autre), s'accroissait avec l'âge.

Composante viii. Vers 8 ans, la capacité de comprendre des émotions mixtes s'élabore et se perfectionne. Les enfants conçoivent que quelqu'un puisse avoir plusieurs réactions face à une situation, et que les émotions peuvent être multiples ou ambivalentes (de valence différente) (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004). Par exemple, une personne peut être peinée que les flammes aient ravagé sa maison, mais joyeuse qu'un souvenir d'enfance ait été épargné.

Des chercheurs – dont l'équipe de Harter (Harter & Buddin, 1987 ; Harter & Whitesell, 1989) – ont proposé une séquence développementale en cinq niveaux de la compréhension de la simultanéité de deux émotions. Les niveaux sont articulés selon la combinaison de deux critères : la valence positive ou négative des deux émotions (même valence ou valence différente) et le nombre de cibles vers lesquelles les deux émotions sont orientées (une ou deux cibles). L'acquisition de ces cinq niveaux de compréhension se ferait entre 4 et 12 ans.

Au niveau dit zéro (âge moyen 5,2 ans), il n'y a pas de reconnaissance de la simultanéité de deux émotions : il n'est pas admis par les enfants que deux émotions puissent coexister. Pour les niveaux suivants, le développement se fait pas à pas, chaque stade intégrant la reconnaissance d'une nouvelle combinaison. Au niveau un (âge moyen 7,3 ans), les enfants peuvent faire coexister deux émotions de même valence, dirigée vers une cible ; par exemple, être à la fois contents et fiers de leur dessin (même valence, une cible). Au niveau deux (âge moyen 8,7 ans), les enfants peuvent attribuer deux émotions de même valence à deux cibles différentes ; par exemple, être fâchés d'avoir perdu un jouet et tristes qu'il pleuve dehors (même valence, deux cibles). Au niveau trois (âge moyen 10,1 ans), les enfants peuvent accorder deux émotions de valence différente, chacune dirigée vers une cible différente ; par exemple, être fâchés contre leur frère et contents d'aller voir un film au cinéma (valence différente, deux cibles). Au niveau quatre (âge moyen 11,3 ans), les enfants sont à même de reconnaître la simultanéité de deux émotions de valence différente, dirigée vers une cible ;

par exemple, être contents d'avoir reçu une bicyclette pour leur anniversaire mais tristes qu'elle ne soit pas de la couleur désirée (valence différente, une cible).

Composante ix. Vers l'âge de 8 ans vient aussi la compréhension du rôle de la morale sur les émotions. Les enfants commencent à apparier un ressenti émotif négatif, tel que la culpabilité, à un acte moralement répréhensible, tel que mentir ou voler. Inversement, ils font le pont entre un ressenti émotif positif, comme la fierté, lorsqu'ils résistent à une tentation (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004).

Arsenio et Kramer (1992) ont examiné les conceptions des enfants de 4 à 8 ans en regard des conséquences émotionnelles associées à la transgression de règles morales. Des scénarios en images où un enfant enfreignait une règle morale (p. ex. voler les bonbons d'un autre enfant) étaient présentés aux participants. Il leur était ensuite demandé de prédire comment le personnage transgresseur se sentirait. Les résultats ont indiqué que presque tous les enfants de 4 à 6 ans, et la plupart des enfants de 8 ans, estimaient que le personnage transgresseur – qui obtenait ce qu'il voulait – se sentirait bien ou heureux. En réponse à une deuxième question, à savoir si le personnage transgresseur pouvait ressentir une autre émotion, les enfants de 8 ans étaient plus sujets que ceux de 4 ou 6 ans à acquiescer et à attribuer une seconde émotion de valence opposée (c.-à-d. se sentir triste ou malheureux). La tendance des enfants en-deçà de 7 ou 8 ans à dépeindre un « transgresseur heureux » (l'attribution d'émotions positives à la personne qui atteint ses buts en dépit du mal causé aux autres) a été relevée dans plusieurs autres études (Barden et al., 1980 ; Keller, Gummerum, Wang, & Lindsey, 2004 ; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Il appert qu'avec l'âge, les enfants deviennent plus à même de considérer les différentes perspectives émotionnelles des personnes impliquées dans les situations. Conséquemment, ils en viennent à attribuer plus fréquemment des émotions négatives aux personnes qui contreviennent aux règles morales.

Cette section a mis en évidence la séquence développementale de la compréhension des émotions chez les enfants. Dans l'ensemble, les études répertoriées tendent à identifier vers quel âge les enfants acquièrent chacune des composantes. Par exemple, alors que 20 % des enfants de 5 ans réussissent une tâche portant sur le rôle de la morale sur les émotions (composante *ix*), 90 % des enfants de 11 ans la réussissent (Pons, Harris et al., 2004).

Par ailleurs, il arrive que l'ordre d'acquisition des composantes à l'intérieur d'un même stade subisse des variations (p. ex. intégrer d'abord la distinction entre une émotion apparente et une émotion ressentie, soit la composante *vi*, avant d'assimiler l'influence des croyances sur les émotions, soit la composante *v*). En revanche, une hiérarchie entre les stades est plutôt admise. De fait, la maîtrise d'un stade est généralement un préalable à l'émergence du suivant : rares sont les enfants qui réussiront l'ensemble des composantes du troisième stade tout en échouant les composantes des périodes précédentes (Pons, Doudin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004 ; Pons, Harris, & de Rosnay, 2000).

1.1.2 Facteurs associés aux différences individuelles

Nonobstant l'apport de l'âge comme facteur de développement dans la compréhension des émotions, d'autres sources sont susceptibles d'entraîner des différences entre les enfants en regard de cette compétence émotionnelle, comme en témoignent les données rapportées dans la section qui suit. Deux caractéristiques individuelles sont portées à l'avant-plan : les habiletés langagières des enfants et leur sexe.

1.1.2.1 Habiletés langagières

Plusieurs études ont souligné l'incidence des capacités langagières des enfants sur leur compréhension des émotions. Plus précisément, une association positive relie le niveau de vocabulaire – tant réceptif (compréhension) qu'expressif (production) – des enfants à leur niveau de compréhension des émotions (Bosacki & Moore, 2004 ; Brown & Dunn, 1996 ; Colwell & Hart, 2006 ; Cutting & Dunn, 1999 ; Denham, Zoller, & Couchoud, 1994 ; Jenkins & Astington, 1996 ; Pons, Lawson, Harris, & de Rosnay, 2003 ; Smith & Walden, 1998).

1.1.2.2 Sexe de l'enfant

Le sexe de l'enfant est une seconde variable fréquemment considérée dans les recherches sur la compréhension des émotions. Par contre, à ce jour, les résultats qui s'en dégagent demeurent contradictoires et inconstants. D'une part, plusieurs études ne présentent aucune différence selon le sexe de l'enfant sur le plan de leur compréhension des émotions (Barden et al., 1980 ; Bennett, Bendersky, & Lewis, 2005 ; Borke, 1971 ; Cassidy, Parke, Butkovsky,

& Braungart, 1992 ; Denham et al., 1992 ; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991 ; Dunn & Cutting, 1999 ; Hughes & Dunn, 1998 ; Pons et al., 2003 ; Tenenbaum, Alfieri, Brooks, & Dunne, 2008). D'autre part, certaines études font ressortir des différences, surtout en faveur d'une meilleure compréhension des émotions chez les filles (Bosacki & Moore, 2004 ; Brown & Dunn, 1996 ; Cervantes & Callanan, 1998 ; Davis, 1995 ; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) et, plus rarement, chez les garçons (Laible & Thompson, 1998 ; Whissell & Nicholson, 1991).

Cette disparité entre les résultats soulève un questionnement quant aux explications possibles. Or, nous devons souligner que nous sommes confrontés à certains défis qui rendent difficiles la comparaison des résultats issus des différentes études. De fait, les recherches présentent plusieurs écarts au plan des caractéristiques de l'échantillon (p. ex. l'âge des enfants, le nombre de participants ou le portrait socioéconomique familial). Aussi, toutes les études n'ont pas ciblé la même ou les mêmes composantes de la compréhension des émotions. De plus, dans certains cas, l'accent a été mis sur une ou plusieurs émotions particulières, parfois de même valence (positive ou négative), parfois de valence différente. En outre, nous constatons que l'approche méthodologique utilisée dans les études varie (tantôt il s'agit de raconter une histoire à l'enfant et de lui demander de faire une attribution émotionnelle au personnage principal, tantôt il s'agit de lui demander d'inventer une histoire à partir d'un livre imagé sans texte ou encore de parler d'un événement personnel passé). Enfin, nous remarquons des différences en ce qui concerne les analyses statistiques effectuées : toutes les études ne privilégient pas la même stratégie.

En somme, il est difficile d'extraire de façon précise les conditions sous lesquelles les différences de sexe sont plus susceptibles d'émerger. Néanmoins, nous considérons que c'est en poursuivant l'étude de cette variable que nous serons mieux à même d'y parvenir.

1.1.3 Retombées sociales

Les compétences émotionnelles des enfants (c.-à-d. l'expression, la régulation et la compréhension des émotions) sont étroitement liées à leurs compétences sociales (Denham, 1998, 2007). Ces dernières désignent la « capacité d'atteindre des buts personnels lors d'interactions sociales, tout en maintenant simultanément des relations positives au fil du

temps et des situations » (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998, p. 645). Dans un sens plus large, les compétences sociales comprennent aussi les comportements sociaux en lien avec l'initiation et le maintien d'interactions positives avec autrui, tel qu'évalués par les parents, les enseignants, les pairs ou l'enfant lui-même (Denham, 1998).

L'interconnexion entre les compétences émotionnelles et les compétences sociales peut s'illustrer comme suit : un enfant ayant une expressivité émotionnelle positive est susceptible d'être vu comme un partenaire de jeu d'agréable compagnie. Il saura aussi bien doser son expressivité selon les buts sociaux qu'il veut atteindre. Parallèlement, un enfant qui comprend les émotions de ses camarades, par exemple lors de périodes de jeux, est plus à même d'y répondre de façon appropriée. L'enfant manifestant ces atouts est d'autant plus apprécié par son entourage social (Denham, 1998). De fait, les enfants qui expriment davantage d'émotions positives, qui maîtrisent bien leurs émotions et qui comprennent leurs émotions et celles des autres sont en meilleure position sociale. De surcroît, ils sont plus enclins à faire preuve de résilience et à avoir de meilleures stratégies pour composer avec des situations stressantes (*coping*), une meilleure estime de soi, une plus grande attitude empathique et de meilleures relations avec leurs pairs (Denham, 1998 ; Saarni, 1999).

De façon singulière, nombre d'études mettent en relief les retombées sociales positives pour les enfants d'âge préscolaire et scolaire d'avoir une bonne compréhension des émotions : statut positif auprès de leurs pairs (popularité parmi leurs camarades), réactions prosociales et attitude empathique et compatissante face aux émotions d'autrui, évaluation positive de leurs compétences sociales par leurs parents et enseignants, vision positive de leurs propres expériences avec leurs pairs, etc. (Ashiabi, 2000 ; Cassidy et al., 1992 ; Denham, 1986, 1998 ; Denham & Couchoud, 1991 ; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990 ; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997 ; Denham, Renwick-DeBardi et al., 1994 ; Dunn & Cutting, 1999 ; Garner, Jones, & Miner, 1994).

Cette section a fait ressortir la trame développementale de la compréhension des émotions chez les jeunes enfants, tout en soulignant le rôle de certaines caractéristiques individuelles (c.-à-d. les habiletés langagières et le sexe de l'enfant). En outre, nous avons fait valoir les retombées sociales positives pour les jeunes enfants d'avoir une bonne compréhension des émotions ce qui, par conséquent, soutient la pertinence de s'intéresser à son développement.

Dans cet ordre d'idées, il convient de se demander si certains agents de socialisation sont susceptibles d'intervenir dans le cours de cette trajectoire. La prochaine section s'intéresse à cet aspect.

1.2 Socialisation des émotions par les parents

Au cours des dernières années, alors que des auteurs se sont penchés sur l'influence de certaines caractéristiques individuelles (p. ex. la qualité de l'attachement et le tempérament) sur le développement des compétences émotionnelles des enfants, d'autres se sont plutôt concentrés sur l'étude de l'environnement humain. À cet égard, il est suggéré que les personnes significatives dans la vie des jeunes enfants (parents, fratrie, enseignants, pairs, etc.) influent de diverses façons l'acquisition de leurs compétences émotionnelles. Par exemple, ces agents de socialisation qui entourent l'enfant peuvent enseigner à ce dernier (implicitement ou explicitement) ce qui est socialement acceptable au chapitre des émotions (Denham, 1998).

Sans nier l'importance des enseignants, des pairs et de la fratrie dans la socialisation des émotions de l'enfant, il n'en reste pas moins que les agents de socialisation primaires sont les parents et, qu'à ce titre, ils sont susceptibles de jouer un rôle prépondérant dans l'acquisition des compétences émotionnelles (Ashiabi, 2000 ; Denham, 1998 ; Denham et al., 2007 ; Eisenberg, 1998). Certains avancent l'idée selon laquelle la socialisation des émotions que l'enfant développe au sein de sa famille se transpose ensuite aux autres relations et milieux de vie qu'il fréquente (Denham et al., 1997).

Le processus parental de socialisation des émotions se traduit entre autres par trois mécanismes. L'expression des émotions des parents (modelage), leurs réactions face à l'expression des émotions de leur enfant (réactions) et leurs enseignements ou leurs conversations au sujet des émotions avec leur enfant (accompagnement) (Halberstadt, 1991). Ces trois éléments sont autant de façons par lesquelles les parents sont susceptibles d'influencer le développement des compétences émotionnelles de leur enfant (Denham, 1998, 2007 ; Denham & Grout, 1993). L'enfant intègre et assimile les messages émotionnels véhiculés par ses parents pour bâtir ses propres schémas émotionnels, enracinés dans un contexte familial et culturel (Denham, 1998 ; Saarni, 1999).

1.2.1 Modelage parental

En exprimant leurs émotions, les parents façonnent celles de leur enfant. Les expressions émotionnelles prédominantes des parents sont associées aux émotions fréquemment exprimées par l'enfant. Ce dernier tend, par l'observation et l'imitation, à interpréter la signification des émotions exprimées par ses parents et à transposer celles-ci dans sa propre gamme émotionnelle (phénomène de référenciation sociale) (Denham, 1998 ; Denham et al., 2007).

Des études démontrent qu'une famille où prime une expressivité émotionnelle positive est associée à une expressivité similaire chez l'enfant (Dunsmore & Halberstadt, 1997 ; Halberstadt & Eaton, 2003). Lorsque les parents ont une expressivité émotionnelle positive, l'enfant tend aussi à présenter de meilleures compétences sociales (p. ex. exprimer davantage d'émotions positives avec ses pairs) (Denham et al., 1997 ; Garner et al., 1994).

De la même façon, l'expressivité émotionnelle négative des parents peut se refléter sur celle de leur enfant (Denham, 1998). Cela peut affecter défavorablement les compétences émotionnelles de l'enfant (Denham, 1997) et ses comportements prosociaux (Garner et al., 1994). D'autres résultats indiquent que la relation entre l'expressivité émotionnelle des parents et celle de l'enfant est plus évidente pour les dyades du même sexe (mère – fille, père – garçon) (Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999).

1.2.2 Réactions parentales

Des études réalisées par Eisenberg (1998) révèlent que les réponses parentales face à l'expression des émotions de leur enfant sont associées aux comportements émotionnels de ce dernier. Il semble que la réactivité des parents peut influencer l'interprétation de l'enfant au sujet des expressions et des gestes émotionnels exprimés par son entourage. Les réactions des parents face aux émotions exprimées par leur enfant peuvent ainsi renforcer ses patrons d'expressivité ou les inhiber.

Les réactions des parents face à l'expression des émotions de l'enfant peuvent être de nature positive ou négative. Les réactions parentales considérées comme plus positives sont celles où le parent : 1) reconforte ou console l'enfant ; 2) l'encourage à exprimer ce qu'il

ressent et normalise ce qu'il éprouve ; et 3) l'aide à trouver des manières de résoudre des problèmes liés à l'émotion ressentie. En contrepartie, les réactions considérées comme plus négatives sont celles où le parent : 1) exprime lui-même de la détresse ; 2) réduit l'importance de l'émotion exprimée par l'enfant ; et 3) punit la réaction émotive de l'enfant (Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990).

Les réactions parentales négatives peuvent aussi nuire à l'acquisition des compétences émotionnelles et sociales de l'enfant (Denham, 1998 ; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996 ; Eisenberg et al., 1999 ; Jones, Eisenberg, Fabes, & MacKinnon, 2002). Les répercussions sont plus favorables lorsque les parents, devant l'expression d'émotions négatives par leur enfant, aident ce dernier à gérer ses émotions, à les confronter et à les comprendre (Denham, 1998 ; Eisenberg, 1998 ; Eisenberg et al., 1996). Denham (1998) suggère que la tendance des parents à avoir des réactions positives face aux émotions exprimées par l'enfant est liée à leur expressivité émotionnelle.

1.2.3 Accompagnement parental

L'accompagnement implique que les parents soient conscients de leurs émotions et de celles de leur enfant, qu'ils voient les expériences émotionnelles de leur enfant comme une occasion d'apprentissage. L'accompagnement se traduit aussi par le soutien émotionnel des parents, alors qu'ils aident leur enfant à verbaliser et à étiqueter ses émotions, qu'ils les valident et qu'ils assistent leur enfant dans la gestion d'événements difficiles (Denham et al., 1997 ; Saarni, 1999). Cette description de l'accompagnement reflète aussi ce que l'équipe de Gottman appelle la philosophie parentale de la méta-émotion, soit un ensemble organisé de sentiments et de pensées – une philosophie – par rapport à leurs propres émotions et à celles de leur enfant (Gottman, Katz, & Hooven, 1996, 1997). Quatre profils d'accompagnement émergent de leurs recherches : le style *guide*, *laissez-faire*, *désintéressé* et *désapprobateur*.

Les parents qui ont un style *guide* sont à l'affût des émotions, qu'il s'agisse des leurs ou de celles de leur enfant. Ils voient les émotions négatives de leur enfant comme une occasion d'être proche de lui, de partager, et de l'instruire sur le monde des émotions. Ces parents qui ont un style *guide* donnent un sens aux émotions exprimées par leur enfant et aident ce dernier à les étiqueter. Ils font de la résolution de problèmes avec l'enfant en discutant de

buts et de stratégies pour gérer les situations qui se soldent par des émotions négatives. En outre, ils guident et accompagnent leur enfant dans l'expérience et la régulation des émotions (Gottman, 1997 ; Gottman et al., 1996, 1997). Les parents qui ont un style *laissez-faire* s'apparentent aux parents qui privilégient le style *guide* en ce qu'ils sont aussi à l'écoute des émotions et qu'ils les acceptent. Or, ils guident peu l'enfant dans l'expérience de ses émotions. Ils établissent peu de limites sur les comportements émotionnels de l'enfant, ils sont moins actifs et ils ont moins tendance à instruire l'enfant sur la manière de résoudre des problèmes sociaux et émotionnels. Pour leur part, les parents qui ont un style de type *désintéressé* banalisent et négligent leurs expériences émotionnelles et celles de leur enfant, notamment en portant l'attention ailleurs que sur les émotions. Ce faisant, ils sont peu enclins à guider l'enfant dans les situations émotionnelles. Enfin, les parents ayant un style *désapprobateur* accordent aussi peu de valeur aux émotions. Ils se distinguent des parents *désintéressés* en s'affichant activement : ils critiquent, réprimandent ou punissent l'enfant qui exprime ses émotions (qu'elles soient ou non appropriées). Conséquemment, l'enfant retient que ses émotions sont mauvaises ou déplacées (Gottman, 1997).

Plusieurs études soutiennent les retombées positives pour l'enfant d'avoir des parents qui l'accompagnent et le guident dans ses expériences émotionnelles (Denham, 1998 ; Denham, Renwick-DeBardi et al., 1994). Notamment, certains constatent que les enfants dont les parents ont un style *guide* ont un meilleur rendement scolaire, une meilleure régulation des émotions, une meilleure entente avec leurs pairs et moins de problèmes de comportements (Gottman, 1997 ; Gottman et al., 1996). Rappelons que la plupart des études ont porté sur les mères et leur enfant.

1.2.4 Effets du sexe du parent et de l'enfant

Il est important de souligner que certains facteurs sont susceptibles d'influencer les pratiques parentales de socialisation des émotions. Par exemple, quelques auteurs se sont intéressés à vérifier si les pratiques parentales de socialisation des émotions variaient en fonction du sexe de l'enfant. Les résultats ne vont pas toujours dans la même direction. Tantôt des différences émergent parmi les variables parentales de socialisation des émotions selon le sexe de l'enfant (Adams, Kuebli, Boyle. & Fivush, 1995 ; Denham, Zoller et al.,

1994 ; Fivush, 1989 ; Kuebli & Fivush, 1992), tantôt ce n'est pas le cas (Denham et al., 1992 ; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). Par exemple, Kuebli et Fivush (1992) démontrent que les mères et les pères forment un plus grand nombre et une plus grande variété de mots à connotation émotionnelle avec leur fille qu'avec leur garçon lors de conversations à propos d'événements passés (mesure de l'accompagnement). En revanche, Denham et ses collaborateurs (1992) suggèrent que lors de conversations à propos des émotions, le langage émotionnel des mères est le même, indépendamment du sexe de leur enfant.

En ce qui a trait au rôle du sexe du parent dans la socialisation des émotions de l'enfant, peu d'études actuellement permettent d'en préciser les effets. De fait, comme déjà mentionné, les pères font rarement partie de ces recherches (Denham, 1998). Dans certaines études, l'inclusion des pères indique qu'ils ne se distinguent pas des mères dans leurs pratiques (Adams et al., 1995 ; Kuebli & Fivush, 1992), alors que dans d'autres, des différences ressortent entre les deux parents (Carson & Parke, 1996 ; Cassano et al., 2007). Par exemple, les résultats obtenus par Adams et ses collaborateurs (1995) suggèrent que le langage émotionnel (mesure de l'accompagnement) des parents diffère en fonction du sexe de l'enfant mais non en fonction du sexe du parent. Pour leur part, Cassano et ses collaborateurs (2007) rapportent que les pères minimisent davantage les expressions de tristesse de leur enfant que les mères. Les études disponibles ont toutefois comme point commun de suggérer que les pères ont un rôle à jouer dans la socialisation des émotions de leur enfant et que d'autres études sont nécessaires afin d'en préciser la nature.

1.3 Principaux constats découlant des études recensées

La première partie de cette section a comme visée de synthétiser et de concilier les écrits disponibles à ce jour en regard des thèmes centraux de la présente recherche, en soulignant de façon particulière les relations entre les pratiques parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des jeunes enfants. Les principaux constats découlant des études recensées sont ensuite exposés.

Les paragraphes qui suivent mettent successivement en évidence les résultats d'études portant sur les dimensions parentales – à savoir le modelage, les réactions puis l'accompagnement – en lien avec la compréhension des émotions des jeunes enfants.

Tout d'abord, eu égard au modelage parental, des résultats suggèrent que la compréhension des émotions des enfants peut être affectée par l'exposition aux émotions maternelles négatives (Denham, Zoller et al., 1994 ; Dunn & Brown, 1994 ; Jones, Abbey, & Cumberland, 1998). Par contre, une exposition à des émotions négatives bien dosées par les parents serait favorable à la compréhension des émotions des enfants (Denham, 1998 ; Garner et al., 1994). D'autres études n'obtiennent aucun lien entre l'expressivité émotionnelle des mères ou des pères et la compréhension des émotions des enfants (Cassidy et al., 1992 ; Halberstadt & Eaton, 2003).

Par ailleurs, les réactions positives des parents face à l'expression des émotions des enfants (p. ex. lorsque les parents encouragent les enfants à trouver des pistes de résolution de problème) sont positivement associées à leur compréhension des émotions. Inversement, les réactions négatives des parents face à l'expression des émotions des enfants (p. ex. lorsque les parents punissent l'expression des émotions des enfants) sont négativement associées à leur compréhension des émotions (Denham et al., 1997 ; Denham, Zoller et al., 1994 ; Fabes, Poulin, Eisenberg, & Madden-Derdich, 2002). Pour sa part, Song (2004) n'a pas révélé de lien entre les réactions des parents face à l'expression des émotions négatives des enfants et leur niveau de compréhension des émotions.

Enfin, l'accompagnement parental, qui se traduit notamment par le langage émotionnel des parents, peut contribuer à une meilleure compréhension des émotions chez les enfants (Denham et al., 1992 ; Denham et al., 1997 ; Denham, Zoller et al., 1994 ; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). C'est dire que les parents qui sont de meilleurs accompagnateurs sur le plan des échanges verbaux en lien avec des contenus émotionnels ont des enfants qui comprennent mieux les émotions.

À la lumière de l'examen de la littérature empirique et théorique sur la socialisation des émotions par les parents et la compréhension des émotions des jeunes enfants, plusieurs constats se dessinent.

D'abord, des études ont établi des associations entre les composantes parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des jeunes enfants. Toutefois, la plupart de ces recherches se sont penchées sur la relation entre une seule des variables parentales et la compréhension des émotions des enfants. Puisque le modelage, les réactions

et l'accompagnement sont rarement étudiés conjointement (dans un même cadre), il est difficile d'estimer laquelle de ces variables parentales est davantage associée à la compréhension des émotions des enfants. De façon connexe, peu d'études ont examiné les liens entre chacune des trois variables parentales de socialisation des émotions. De plus, comme déjà mentionné, la plupart des études ont été menées auprès des mères seulement. En effet, les pères ont longtemps été négligés des recherches effectuées dans ce domaine. Par conséquent, nous connaissons peu en quoi les mères et les pères se ressemblent et en quoi ils se distinguent au plan de leurs pratiques de socialisation des émotions, tout comme nous ignorons les contributions respectives des mères et des pères sur la compréhension des émotions des enfants.

Le présent projet de recherche compte contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui a trait aux pratiques parentales de socialisation des émotions et leurs effets sur la compréhension des émotions des jeunes enfants.

L'intérêt de mieux documenter ce domaine de recherche repose sur plusieurs aspects. D'abord, les études exposées précédemment soutiennent l'influence des pratiques de socialisation des émotions des parents sur les enfants. C'est dire que la façon dont les parents expriment leurs émotions, réagissent à celles de leur enfant et guident ce dernier dans l'univers des émotions est susceptible d'influencer comment l'enfant appréhende les émotions et les comprend. Qui plus est, il est reconnu qu'une bonne compréhension des émotions donne lieu à des retombées positives et importantes pour les enfants, notamment sur le plan social. Par contre, la compréhension des émotions est rarement abordée sous un angle développemental (la plupart des études sur le sujet ont mis l'accent sur une ou deux composantes de cette compétence émotionnelle). En outre, la période d'âge des enfants dans notre projet, qui correspond au début de la scolarisation (5 – 7 ans), a été moins étudiée que celle précédant l'entrée à l'école.

Dans le cadre de cette recherche, chacune des différentes variables parentales associées à la socialisation des émotions est mesurée, chez les mères et chez les pères, alors que la compréhension des émotions est mesurée dans une perspective développementale chez les jeunes enfants. Cela nous permettra, dans un premier temps, de préciser les liens entre les différentes mesures parentales de socialisation des émotions. Dans un second temps, nous

serons à même d'examiner et de comparer les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères. Dans un troisième temps, nous pourrons faire ressortir laquelle ou lesquelles des composantes parentales de socialisation des émotions sont davantage associées à la compréhension des émotions des enfants et permettent le mieux de la prédire. Aussi, certaines variables (p. ex. la désirabilité sociale des parents ou le niveau de vocabulaire des enfants) seront ici prises en compte pour en contrôler les effets. De plus, le fait d'avoir un échantillon composé de mères et de pères permettra d'évaluer si les meilleurs prédicteurs de la compréhension des émotions des enfants sont les mêmes pour chacun d'eux. Compte tenu du peu d'études menées auprès de pères, ces effets sont rarement examinés. L'inclusion des deux parents dans ce projet pourra donc enrichir l'état actuel des connaissances sur ce plan.

Du reste, ce projet est susceptible de mettre au jour des connaissances de nature à guider la conception de programmes à l'intention des familles et de leurs jeunes enfants ou, plus spécialement, de programmes d'entraînement aux habiletés parentales ou de promotion des compétences émotionnelles et sociales pour les jeunes enfants.

1.4 Objectifs de l'étude

Le premier objectif de cette thèse est de préciser les liens entre les différentes mesures de socialisation des émotions (notons que chacune des composantes se répartit en deux pôles dont un est considéré plus favorable ou positif et un second moins favorable ou négatif). À cet effet, nous nous attendons à ce que les mesures parentales d'expressivité émotionnelle positive (modelage positif), de réactions positives face à l'expression des émotions de leur enfant (réactions positives) et du style parental *guide* (accompagnement positif) soient positivement et significativement corrélées entre elles. De même, nous anticipons que les mesures parentales d'expressivité émotionnelle négative (modelage négatif), de réactions négatives face à l'expression des émotions de leur enfant (réactions négatives) et des styles parentaux *laissez-faire*, *désintéressé* et *désapprobateur* (accompagnement négatif) soient positivement et significativement corrélées entre elles. Enfin, nous nous attendons à ce que les pôles positifs des mesures parentales (modelage positif, réactions positives et accompagnement positif) soient négativement et

significativement corrélés aux pôles négatifs des mesures parentales (modelage négatif, réactions négatives et accompagnement négatif).

Le second objectif est de documenter les différences et les similitudes entre les mères et les pères en regard de leurs pratiques de socialisation des émotions (c.-à-d. le modelage, les réactions et l'accompagnement). Étant donné le peu d'études réalisées à ce jour sur les effets du sexe du parent dans le processus de socialisation des émotions, aucune hypothèse spécifique n'est proposée à cet égard.

Le troisième objectif est de mieux connaître laquelle ou lesquelles des variables parentales en lien avec la socialisation des émotions permettent le mieux de prédire la compréhension des émotions des jeunes enfants (maternelle et première année), tout en considérant le sexe du parent. Au préalable, nous postulons que les mesures parentales de modelage positif, de réactions positives et d'accompagnement positif soient positivement et significativement corrélées au score de la compréhension des émotions des enfants : et que les mesures parentales de modelage négatif, de réactions négatives et d'accompagnement négatif soient négativement et significativement associées au score de la compréhension des émotions des enfants. En revanche, nous ne disposons pas de suffisamment d'informations pour émettre des hypothèses spécifiques quant aux effets prédictifs des mesures parentales sur la compréhension des émotions des enfants. Cela est d'autant plus vrai que, jusqu'à présent, les dimensions parentales de la socialisation des émotions ont rarement été étudiées conjointement.

En outre, nous projetons évaluer, à titre exploratoire, les effets du sexe de l'enfant sur les variables à l'étude. Compte tenu des résultats inconsistants qui ressortent des écrits sur les pratiques parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions quant au sexe de l'enfant, aucune hypothèse en lien avec cette dernière variable n'est proposée.

CHAPITRE II

MÉTHODE

Ce chapitre comporte trois sections. La première porte sur la méthode de recrutement et la présentation des caractéristiques des participants. La seconde présente les instruments de mesure utilisés auprès des parents et des enfants. Enfin, la troisième section rapporte le déroulement et la procédure utilisés dans le cadre de cette recherche.

2.1 Participants

La présente recherche a reçu l'approbation du Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais en mars 2008. L'autorisation de mener cette recherche dans les établissements scolaires de la Commission scolaire des Draveurs de Gatineau (région de l'Outaouais) a été obtenue en juillet 2008. Suite à l'accord conclu avec les directions de six écoles primaires, les parents des enfants de maternelle et de première année ont été invités à participer au projet. Une lettre explicative ainsi qu'un formulaire de consentement leur ont été remis par l'enseignante de leur enfant (voir l'Appendice A). Les deux parents devaient consentir à participer volontairement au projet et accepter que leur enfant y prenne part. Les deux parents devaient vivre ensemble sous le même toit et être capables de lire et communiquer en français. Pour leur part, les enfants devaient avoir le français comme langue maternelle.

L'échantillon initial était composé de 109 familles. Pour les fins de cette étude, les familles pour lesquelles les données étaient incomplètes – soit parce que l'un des parents n'a pas retourné son cahier de questionnaires ($N = 17$), soit parce que ni l'un ni l'autre ne l'a

retourné ($N = 2$) – ont été retranchées de l'échantillon. Par ailleurs, l'examen préliminaire des données¹ a mené au repérage de deux cas extrêmes ; nous avons éliminé ces familles de notre échantillon².

Au final, notre échantillon comprend 88 familles ayant un enfant en début de scolarisation (47 filles et 41 garçons). Les enfants de maternelle ($N = 48$) et de première année ($N = 40$) sont âgés entre 5 ans et 7 ans (âge moyen = 5,6 ans, É-T = 0,5). Pour leur part, les mères ont entre 28 et 51 ans (âge moyen = 35,5 ans, É-T = 3,9) ; plus de la moitié d'entre elles (60,2 %) possèdent un diplôme universitaire et le quart (25,0 %) un diplôme collégial. Similairement, les pères sont âgés entre 26 et 50 ans (âge moyen = 36,3 ans, É-T = 4,7) ; 52,3 % détiennent un diplôme universitaire alors que 22,7 % ont un diplôme collégial. Le revenu familial est de moins de 70 000 \$ pour 11,5 % des participants, entre 70 000 \$ et 85 000 \$ pour 13,8 % d'entre eux et de plus de 85 000 \$ pour 74,7 % des parents. Ces derniers ont en moyenne 2,2 enfants (étendue = 1 – 4).

2.2 Instruments de mesure

Cette section présente les instruments utilisés pour la collecte de données. Les mesures destinées aux parents puis aux enfants sont présentées.

2.2.1 Évaluation des parents

D'abord, des données sociodémographiques (âge et niveau de scolarité des parents, revenu familial, nombre d'enfants dans la famille, etc.) ont été recueillies afin de pouvoir dresser le profil des participants (voir l'Appendice B).

L'évaluation des différentes dimensions de la socialisation des émotions par les parents (le modelage, les réactions et l'accompagnement) s'est réalisée par le biais de quatre questionnaires auto-rapportés (voir l'Appendice C). Les questionnaires auto-rapportés constituent une technique d'évaluation utile et valide pour estimer les pratiques parentales en

¹ La vérification des données a permis : 1) de s'assurer de l'exactitude de l'entrée de données ; 2) de traiter les données manquantes (vu le faible taux, soit moins de 1 %, elles ont été substituées par la moyenne du répondant aux autres items de la sous-échelle de l'instrument) ; 3) de vérifier les postulats de normalité, d'homoscédasticité et de linéarité ; 4) d'identifier la présence de cas extrêmes univariés et multivariés ; 5) de s'assurer de l'absence de multicollinéarité.

² Ces deux cas extrêmes (univariés) présentaient un score z supérieur à 3,29 sur plusieurs variables.

lien avec la socialisation des émotions des jeunes enfants. De fait, ils sont brefs, simples à utiliser, leur administration est standardisée et des méthodes de contrôle sont disponibles pour détecter certains biais, notamment la sensibilité de l'instrument à la désirabilité sociale (Bouchard & Cyr, 2005). La durée de passation totale des instruments est entre 40 et 60 minutes par parent.

2.2.1.1 Modelage parental

Afin d'évaluer le modelage comme variable parentale de socialisation des émotions, le *Self Expressiveness in the Family Questionnaire* (SEFQ) (Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995) est administré. Il vise à évaluer le climat familial émotionnel en mesurant à quelle fréquence le parent exprime des émotions à la maison.

Le SEFQ comporte 40 énoncés décrivant des scénarios familiaux hypothétiques qui dépeignent une gamme d'émotions à valeur positive (23 énoncés) ou négative (17 énoncés), rencontrées dans plusieurs situations familiales. Le répondant doit indiquer, sur une échelle en neuf points, allant de pas du tout fréquent (1) à très fréquent (9), la fréquence à laquelle il se livre au comportement décrit dans l'énoncé (Halberstadt et al., 1995).

Les qualités psychométriques de l'instrument sont bonnes. La consistance interne (alpha de Cronbach) est de 0,89 pour l'échelle totale, de 0,92 pour la sous-échelle positive et de 0,85 pour la sous-échelle négative. La fidélité test-retest, à un intervalle d'un an, est établie ($r \geq 0,85$, $p < 0,001$), de même que la validité factorielle et la validité de convergence (Halberstadt et al., 1995). La validation de l'instrument en français a permis d'établir la consistance interne de l'échelle globale et des sous-échelles positive et négative (respectivement 0,87, 0,85 et 0,84) (Ladouceur, Reid, & Jacques, 2002).

2.2.1.2 Réactions parentales

Deux instruments sont pertinents et complémentaires pour évaluer la composante des réactions en tant que variable parentale de socialisation des émotions.

D'abord, le questionnaire *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES) (Fabes et al., 1990) vise à évaluer les réactions parentales face aux émotions négatives exprimées par l'enfant. Le CCNES présente 12 situations hypothétiques qui mettent en scène

un enfant exprimant une émotion négative (la tristesse, la peur ou la colère). Pour chacune de ces situations, six réactions parentales sont présentées. Ces six réactions parentales se partagent en deux pôles : positif (réconforter, encourager l'expression et rechercher une solution) et négatif (exprimer de la détresse, minimiser l'importance et punir le comportement). Le parent doit estimer, sur une échelle en sept points allant de très peu probable (1) à très probable (7), la probabilité qu'il réagisse selon chacune des façons décrites (Fabes et al., 1990).

Le CCNES a été traduit et validé en français (Coutu, Dubeau, Provost, Royer, & Lavigne, 2002). Les qualités psychométriques de l'instrument en version française sont bonnes et similaires à la version originale anglaise. Les indices de consistance interne (alpha de Cronbach) sont supérieurs à 0,70, à l'exception d'une sous-échelle (détresse) (cette plus faible valeur est aussi obtenue par Ladouceur et al., 2002). La fidélité test-retest, à un intervalle de six semaines, et la validité convergente sont aussi établies (Coutu et al., 2002).

Le second instrument, le *Questionnaire sur les réactions parentales aux émotions positives exprimées par l'enfant* (QRPEPE) (Ladouceur et al., 2002) (version originale française), vise à évaluer les réactions des parents face à l'expression d'émotions positives par leur enfant. Le QRPEPE propose 12 situations hypothétiques décrivant un enfant manifestant une émotion positive (la joie, la fierté ou la curiosité). Quatre énoncés traduisent des réactions parentales possibles. Deux de ces réactions ont une connotation plus positive (socialisation et encouragement) et les deux autres ont une connotation plus négative (réprimande et malaise). Le parent doit indiquer sur une échelle en sept points allant de peu probable (1) à très probable (7), dans quelle mesure il est susceptible de réagir selon chacune des façons décrites (Ladouceur et al., 2002).

Le QRPEPE affiche de bonnes qualités psychométriques. La consistance interne de ses sous-échelles (alpha de Cronbach) s'échelonne entre 0,77 et 0,86 et la fidélité test-retest de l'instrument, à un intervalle de six semaines, est acceptable ($r = 0.70, p < 0,001$). Sa validité factorielle et sa validité convergente sont aussi démontrées (Ladouceur et al., 2002).

2.2.1.3 Accompagnement parental

Le *Emotion-Related Parenting Styles Self-Test* (ERPSST) (Gottman, 1997) vise à déterminer le style parental émotionnel, lequel est associé à la façon dont les parents s'impliquent et guident leur enfant par rapport aux émotions. Ce questionnaire rend compte de l'accompagnement comme variable parentale de socialisation des émotions.

Le ERPSST expose 81 énoncés portant sur les émotions négatives (la tristesse, la peur et la colère) du parent et de son enfant. Chaque énoncé fait référence à l'un des quatre styles parentaux émotionnels (sous-échelles). Le style parental *guide* est considéré comme le plus positif pour l'enfant (23 items). Les trois autres styles parentaux sont vus comme moins bénéfiques pour l'enfant : *laissez-faire* (dix items), *désintéressé* (25 items) et *désapprobateur* (23 items). L'équipe de Hakim-Larson a adapté ce questionnaire en substituant l'échelle de réponses vrai ou faux de Gottman (1997) pour une échelle en cinq points, allant de toujours faux (1) à toujours vrai (5) (ERPSST – Likert) (Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin, & Voelker, 2006).

L'instrument possède de bonnes qualités psychométriques : une consistance interne élevée ($\alpha = 0,79$, variant entre 0,72 et 0,91 selon les sous-échelles) et une bonne validité de convergence. Le ERPSST – Likert a été traduit en français par deux personnes bilingues (traduction parallèle). Un comité formé de deux autres personnes a évalué et comparé ces deux versions préliminaires pour mettre au jour la version utilisée dans le cadre de cette étude (ERPSST – Likert – v.f).

2.2.1.4 Désirabilité sociale

Pour évaluer la sensibilité du parent à la désirabilité sociale, le *Social Desirability Scale* (SDS) a été administré. La version utilisée se compose de 13 énoncés se répondant par vrai ou faux (Crowne & Marlowe, 1960). La consistance interne de la version française (alpha de Cronbach) est acceptable ($\alpha > 0,70$) (Coutu et al., 2002).

2.2.1.5 Formation des scores des variables parentales de socialisation des émotions

Au total, six scores sont extraits des données, soit un pour le pôle positif et un pour le pôle négatif de chacune des trois variables parentales de socialisation des émotions (c.-à-d. le modelage, les réactions et l'accompagnement). Les scores sont obtenus en faisant la moyenne des cotes attribuées à une ou plusieurs sous-échelles des questionnaires utilisés dans le projet. De façon plus spécifique, le modelage positif repose sur la moyenne des scores à la sous-échelle dite positive du SEFQ (Halberstadt et al., 1995) et le modelage négatif sur celle dite négative de ce même questionnaire. Les réactions positives sont formées par la moyenne des scores aux sous-échelles reconforter, encourager l'expression et rechercher une solution du CCNES (Fabes et al., 1990) et celles de socialisation et d'encouragement du QRPEPE (Ladouceur et al., 2002). Les réactions négatives sont basées sur la moyenne des scores aux sous-échelles minimiser l'importance et punir le comportement du CCNES (Fabes et al., 1990) et celles de réprimande et de malaise du QRPEPE (Ladouceur et al., 2002). L'accompagnement positif se compose de la moyenne des scores à la sous-échelle guide du ERPSST (Gottman, 1997) et l'accompagnement négatif provient des sous-échelles désintéressé et désapprobateur de ce questionnaire.

Dans l'ensemble, les qualités psychométriques obtenues pour chacune des sous-échelles des mesures de socialisation des émotions sont satisfaisantes, tant pour les mères que pour les pères. Les indices de consistance interne (alpha de Cronbach) sont tous supérieurs à 0,70. Deux exceptions ont toutefois été relevées : la sous-échelle exprimer de la détresse (du pôle négatif du CCNES) et la sous-échelle laissez-faire (du pôle négatif du ERPSST). Ces sous-échelles n'ont pas été prises en compte dans la formation des scores. À noter que ces plus faibles indices de cohérence interne avaient aussi été obtenus dans des études précédentes (Coutu et al., 2002 ; Gottman, 1997 ; Hakim-Larson et al., 2006 ; Ladouceur et al., 2002).

2.2.2 Évaluation des enfants

L'évaluation des enfants a été réalisée par le biais de deux instruments, un premier pour déterminer leur niveau de compréhension des émotions et un second pour mesurer leurs habiletés langagières.

2.2.2.1 Compréhension des émotions

L'instrument utilisé pour évaluer la compréhension des émotions des enfants est la version française du *Test of Emotion Comprehension* (TEC) de Pons et Harris (2000). Cet instrument est une mesure développementale de la compréhension des émotions qui peut être utilisée auprès des enfants de 3 à 11 ans. La durée de passation du TEC est de 15 minutes.

Le matériel du TEC consiste en un livre imagé. Un scénario simple est dessiné dans la section supérieure de chaque page. Tout en montrant le scénario en images, l'expérimentateur lit à l'enfant la courte histoire associée, portant sur le personnage dessiné (un garçon pour la version masculine du TEC et une fille pour sa version féminine). Le visage du personnage est laissé en blanc. Après avoir entendu l'histoire, l'expérimentateur dévoile la partie inférieure de la page, où quatre visages, avec différentes expressions faciales, sont présentés. Chaque visage représente un dénouement émotionnel possible (tristesse, peur, colère, joie ou neutre). L'enfant doit faire une attribution émotionnelle au personnage principal en pointant un des quatre visages du bas de l'image. La position de la réponse juste varie parmi les différents scénarios du test. La figure 2.1 représente un exemple d'item du TEC.

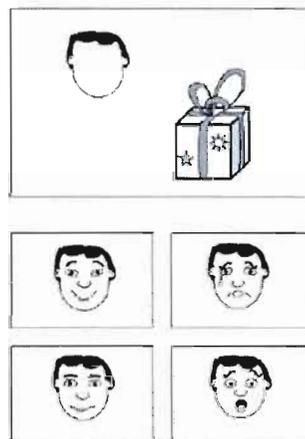


Figure 2.1 Exemple du TEC illustrant un scénario en images et ses quatre choix de réponses (composante 2, causes externes)

Le TEC se divise en neuf sections, présentées dans un ordre fixe. Chacune des sections renvoie à une des neuf composantes de la compréhension des émotions : 1) reconnaissance et catégorisation des émotions de base, 2) compréhension de l'influence de causes externes sur les émotions, 3) compréhension du rôle des désirs dans les émotions, 4) compréhension de

l'incidence des croyances sur les émotions, 5) compréhension de l'incidence de la mémoire sur les émotions, 6) compréhension des possibilités de contrôle du ressenti émotionnel, 7) compréhension de la distinction entre une émotion apparente et une émotion ressentie, 8) compréhension des émotions mixtes et 9) compréhension du rôle de la morale sur les émotions.

Pour chacune des composantes, les scores varient entre zéro et un. Les deux premières composantes se composent de cinq énoncés. L'enfant a un point s'il répond correctement à au moins quatre des cinq items (le cas échéant l'enfant obtient zéro). La troisième composante (désirs) a deux items : l'enfant doit réussir les deux items pour obtenir un point. Les six dernières composantes ont un énoncé valant un point chacun. Le score total de la compréhension des émotions (somme des scores à chacune des composantes) peut varier entre zéro et neuf.

Les qualités psychométriques de l'instrument sont bonnes. Des recherches démontrent la variabilité dimensionnelle des échelles (composantes) (index de consistance $I = 0,68$) et la validité de l'échelle (coefficient de reproductibilité $R = 0,90$) (Pons, Harris et al., 2004). Les corrélations test-retest sont élevées, tant après un délai de trois mois ($r(18) = 0,83$) (Pons, Harris, & Doudin, 2002) qu'après un délai de 13 mois ($r(40) = 0,68$) (Pons et al., 2003).

En somme, le TEC est un instrument dont les bases empiriques et théoriques sont bien démontrées. Les bonnes qualités psychométriques du TEC, sa facilité d'administration et son court temps de passation soutiennent l'utilisation de cet instrument auprès des enfants en début de scolarisation. De surcroît, le TEC semblait être l'instrument le plus indiqué pour examiner la compréhension des émotions dans une perspective globale et développementale. De fait, la plupart des autres mesures disponibles – dont celle largement utilisée de Denham (1986) – examinent la compréhension des émotions des enfants uniquement sous l'angle d'une ou deux de ses composantes et ne sont donc pas nécessairement à propos pour des enfants de 5 à 7 ans.

2.2.2.2 Habiletés langagières

L'*échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP) (Dunn, Theriault-Whalen, & Dunn, 1993) est une adaptation en langue française du *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*

(PPVT-R) de Dunn et Dunn (1981). Cet instrument est utilisé pour mesurer le vocabulaire réceptif (d'écoute) des enfants, afin de contrôler l'influence de leur niveau de vocabulaire sur leur compréhension des émotions (le niveau de vocabulaire étant un facteur possiblement confondant, il a été jugé nécessaire de prendre en compte cette variable ici). L'EVIP peut être administré dès l'âge de 2 ans et demi jusqu'à 18 ans.

L'EVIP comporte deux formes parallèles, soit la forme A et la forme B. Chaque forme comporte cinq items d'entraînement, suivis d'une série de 170 planches ordonnées dans un ordre croissant de complexité. L'enfant ne répond qu'à 25 ou 50 items, lesquels correspondent à une zone d'application déterminée en fonction de l'âge. Chaque planche (ou item) comprend quatre dessins en noir et blanc, qui représentent les choix de réponses. L'enfant doit choisir parmi ces quatre possibilités celle qui correspond le mieux au mot prononcé par l'expérimentateur. L'enfant marque son choix en pointant ou en nommant la lettre accolée à l'image. Un critère d'arrêt est appliqué, c'est-à-dire que la passation cesse lorsque l'enfant connaît six échecs dans un bloc de huit items. Les réponses de l'enfant sont consignées sur une feuille de réponses où le choix juste est indiqué. Les scores bruts peuvent se transposer en scores normalisés, en équivalences d'âge lexical ou en percentiles (Dunn et al., 1993).

Les qualités psychométriques de l'EVIP sont adéquates : les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) sont de 0,81 pour la forme A et de 0,80 pour la forme B ; la fidélité test-retest (coefficient r) est de 0,72. Le temps de passation est de huit à 15 minutes, ce qui est acceptable pour les jeunes enfants (Dunn et al., 1993).

2.3 Déroutement

La collecte de données s'est échelonnée entre octobre et décembre 2008. Les parents qui ont accepté de participer à l'étude ont reçu séparément leur cahier de questionnaires. Les enseignantes ont fait parvenir le cahier de questionnaires par l'enfant. Le premier cahier a été adressé, pour la moitié des participants, aux mères ($N = 43$) et pour la seconde moitié, aux pères ($N = 45$). Un délai de deux semaines était accordé au premier parent pour compléter le cahier de questionnaires. Une enveloppe affranchie leur a été fournie pour retourner leur

cahier par la poste. La même procédure a été adoptée pour l'envoi et le retour du cahier de questionnaires au second parent.

En regard de l'évaluation des enfants, l'horaire a été fixé avec les directions et avec les enseignantes des classes de maternelle et de première année des écoles primaires qui ont accepté de collaborer à l'étude. Les évaluations se sont déroulées dans un local de rencontre ou autre local vacant désigné par la direction des établissements scolaires, pendant les heures de classe. Seule la responsable du projet a administré les instruments de mesure. Les enfants ont été accueillis individuellement dans le local attitré. Après une période de familiarisation avec l'enfant, l'expérimentatrice a procédé – en deux temps – à l'évaluation de sa compréhension des émotions et à celle de son niveau de vocabulaire. L'ordre de passation des instruments a été contrebalancé : la moitié des enfants ($N = 44$) ont d'abord été évalués sur leur compréhension des émotions et l'autre moitié ($N = 44$) sur leurs habiletés langagières. Un délai moyen de deux jours a séparé les deux rencontres des enfants (délai minimal d'un jour et maximal de neuf jours).

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Ce chapitre comprend quatre parties. La première présente les résultats des analyses initiales de la collecte de données. Les deuxième et troisième parties s'intéressent aux variables parentales de socialisation des émotions. La quatrième fait état des analyses mettant en lien les composantes parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des jeunes enfants.

Mentionnons d'abord que cette étude privilégie un devis de recherche corrélationnel étayé par une collecte de données quantitatives. Le plan d'analyses inclut des tests de comparaison de moyennes, des analyses corrélationnelles et des analyses de régression, effectués afin d'examiner les relations entre les variables à l'étude et ainsi vérifier les hypothèses de cette thèse.

Rappelons que les objectifs de la thèse sont : 1) d'évaluer les liens entre les différentes variables parentales (c.-à-d. le modelage, les réactions et l'accompagnement) ; 2) de documenter en quoi les mères et les pères se ressemblent et se distinguent au plan de leurs pratiques de socialisation des émotions et ; 3) d'examiner les relations entre les variables de socialisation des émotions des mères et des pères et la compréhension des émotions des jeunes enfants (maternelle et première année), puis de vérifier si une ou plusieurs composantes parentales permettent davantage de prédire la compréhension des émotions des enfants. À titre exploratoire, nous considérons les effets du sexe de l'enfant dans les analyses.

3.1 Analyses préliminaires

Cette partie présente les analyses préliminaires sur les variables parentales de socialisation des émotions et sur la compréhension des émotions des enfants. Nous débutons en rappelant les variables représentant les concepts à l'étude.

Les mesures se rapportant aux pratiques parentales de socialisation des émotions sont recueillies auprès de 88 couples (mères et pères). Trois variables permettent d'opérationnaliser ces pratiques : le modelage, les réactions et l'accompagnement. Chacune de ces composantes se répartit en deux pôles, dont un est considéré plus favorable (pôle positif) et un second moins favorable (pôle négatif) pour les enfants. En ce qui a trait à la compréhension des émotions des enfants, un score global sur neuf a été obtenu. Ce score représente la somme des réponses justes des enfants au TEC (Pons & Harris, 2000).

3.1.1 Lien entre les caractéristiques des participants et les variables à l'étude

Nous avons effectué quelques analyses préliminaires dans le but de vérifier la pertinence de contrôler certaines variables individuelles dans les analyses subséquentes.

Dans un premier temps, des corrélations de Pearson ont servi à mettre en relation les six variables parentales (modelage positif et négatif; réactions positives et négatives; accompagnement positif et négatif) et les caractéristiques suivantes : le niveau de scolarité des parents, leur âge et leur revenu familial. Nous avons aussi vérifié si les mesures issues des questionnaires étaient sensibles à la désirabilité sociale des parents. Ces analyses ont été menées séparément pour les mères et les pères. Dans l'ensemble, les résultats indiquent très peu d'associations entre les caractéristiques individuelles et les réponses rapportées par les parents. Aucun lien significatif en rapport avec l'âge et la scolarité n'a été obtenu. La désirabilité sociale et le niveau de revenu ne sont associés qu'à une et deux mesures respectivement (pour les mères seulement) et sont donc peu significatives. En conséquence, il ne sera pas nécessaire de contrôler l'effet de ces variables dans les analyses subséquentes.

Dans un second temps, nous avons examiné la relation entre les caractéristiques des enfants (leur fréquentation antérieure d'un milieu de garde, leur âge et leurs habiletés langagières) et leur score de compréhension des émotions. Les résultats obtenus mettent en évidence deux associations significatives : 1) entre l'âge des enfants et leur niveau de

compréhension des émotions ($r = 0,28, p < 0,01$) ; et 2) entre leur niveau de vocabulaire (score brut) et leur niveau de compréhension des émotions ($r = 0,32, p < 0,01$). Compte tenu de ces derniers résultats, nous contrôlerons ces variables dans les analyses subséquentes.

Du reste, les filles et les garçons ne se distinguent pas quant à leur niveau de compréhension des émotions ($t(86) = 0,23, n.s.$).

3.1.2 Statistiques descriptives

Les analyses descriptives (moyennes et écarts-types) des variables parentales à l'étude sont présentées au tableau 3.1. Celles-ci sont conduites afin d'avoir un portrait synthèse des variables parentales à l'étude.

Tableau 3.1 Statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) des variables parentales

	Mères			Pères		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
1. Modelage positif	6,62 ^a (0,99) ^b	6,49 (1,05)	6,76 (0,91)	6,01 (0,85)	5,95 (0,88)	6,07 (0,81)
2. Modelage négatif	3,83 (0,95)	3,81 (0,98)	3,86 (0,93)	3,61 (0,84)	3,54 (0,77)	3,70 (0,92)
3. Réactions positives	5,04 (0,59)	4,95 (0,58)	5,14 (0,58)	4,84 (0,52)	4,79 (0,60)	4,89 (0,41)
4. Réactions négatives	2,48 (0,58)	2,43 (0,55)	2,54 (0,62)	2,70 (0,67)	2,63 (0,67)	2,78 (0,67)
5. Accompagnement positif	3,74 (0,42)	3,68 (0,42)	3,81 (0,43)	3,70 (0,40)	3,69 (0,44)	3,71 (0,35)
6. Accompagnement négatif	2,30 (0,37)	2,32 (0,37)	2,28 (0,38)	2,48 (0,34)	2,44 (0,36)	2,53 (0,33)

Note. L'échelle de réponses est de 1 à 9 pour le modelage, de 1 à 7 pour les réactions et de 1 à 5 pour l'accompagnement. ^a = moyenne ; ^b = écart-type.

En regard de la compréhension des émotions des enfants, le score moyen sur neuf est de 5,48 (É-T = 1,48) pour l'échantillon total, de 5,51 (É-T = 1,46) pour les filles (N = 47) et de 5,44 (É-T = 1,52) pour les garçons (N = 41).

À des fins descriptives, nous avons aussi comparé le taux de succès des enfants des deux groupes d'âge (maternelle et première année) à chacun des trois stades de la compréhension des émotions (précisons que chacun des stades comprend trois composantes). Les taux de réussite des enfants de maternelle s'élèvent à 25 %, 16,7 % et 6,3 % pour les stades un, deux et trois respectivement. En comparaison, les taux de réussite des enfants de première année sont de 55 %, 30 % et 15 % pour les stades un, deux et trois respectivement.

3.2 Analyses des liens entre les variables parentales de socialisation des émotions

Cette section vise à examiner les liens entre les différentes mesures parentales de socialisation des émotions.

Le tableau 3.2 présente les analyses corrélationnelles pour les mères et les pères afin d'identifier le degré d'association entre les variables parentales de socialisation des émotions.

Tableau 3.2 Corrélations de Pearson entre les variables parentales – Mères et pères

	1	2	3	4	5	6
1. Modelage positif		0,17	0,38**	-0,14	0,38**	-0,17
2. Modelage négatif	0,14		-0,08	0,37**	0,05	0,32**
3. Réactions positives	0,47**	-0,13		-0,24*	0,50**	-0,20
4. Réactions négatives	0,17	0,52**	-0,10		-0,30**	0,65**
5. Accompagnement positif	0,41**	-0,06	0,56**	-0,06		-0,21
6. Accompagnement négatif	-0,01	0,28**	-0,12	0,57**	-0,23*	

Note. Mères : en-dessous de la diagonale ; pères : au-dessus de la diagonale.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ (test bilatéral).

Le tableau 3.2 (mères) permet d'observer que les pôles positifs des mesures des mères sont positivement et significativement corrélés entre eux. Le modelage positif est

positivement et significativement associé aux réactions positives ($r = 0,47, p < 0,01$) et à l'accompagnement positif ($r = 0,41, p < 0,01$). De même, les réactions positives présentent une association positive et significative avec l'accompagnement positif ($r = 0,56, p < 0,01$). En ce qui concerne les pôles négatifs des variables des mères, ils sont aussi, dans l'ensemble, positivement et significativement corrélés entre eux. Le modelage négatif est positivement et significativement associé aux réactions négatives ($r = 0,52, p < 0,01$) et à l'accompagnement négatif ($r = 0,28, p < 0,01$), tout comme les réactions négatives sont positivement et significativement liées à l'accompagnement négatif ($r = 0,57, p < 0,01$). Quant aux liens entre les pôles positifs et négatifs des mesures des mères, nous notons que seul le pôle positif de l'accompagnement et le pôle négatif de cette variable présente une relation négative et significative ($r = -0,23, p < 0,05$).

L'examen du tableau 3.2 (pères) permet aussi de relever un certain nombre d'associations significatives. D'abord, en lien avec les pôles positifs des variables des pères, le modelage positif est positivement et significativement corrélé aux réactions positives ($r = 0,38, p < 0,01$) et à l'accompagnement positif ($r = 0,38, p < 0,01$), de même que les réactions positives sont positivement et significativement associées à l'accompagnement positif ($r = 0,50, p < 0,01$). En ce qui a trait aux pôles négatifs des variables des pères, le modelage négatif est positivement et significativement associé aux réactions négatives ($r = 0,37, p < 0,01$) et à l'accompagnement négatif ($r = 0,32, p < 0,01$) et une relation positive et significative se présente également entre les réactions négatives et l'accompagnement négatif ($r = 0,65, p < 0,01$). Nous remarquons aussi la présence de deux relations négatives et significatives, soit entre les réactions positives et les réactions négatives ($r = -0,24, p < 0,05$), de même qu'entre l'accompagnement positif et les réactions négatives ($r = -0,30, p < 0,01$).

3.3 Analyses comparatives des pratiques de socialisation des émotions des parents

Cette section présente les analyses destinées à répondre à l'objectif de mieux connaître en quoi les mères et les pères se ressemblent ou se distinguent en regard de leurs pratiques de socialisation des émotions. Nous présentons d'abord les corrélations entre les mères et les pères pour chacune des variables de socialisation des émotions (tableau 3.3).

Tableau 3.3 Corrélations de Pearson entre les variables de socialisation des émotions des mères et celles des pères

Variabiles parentales	<i>r</i>
1. Modelage positif	0,11
2. Modelage négatif	0,15
3. Réactions positives	0,08
4. Réactions négatives	0,23*
5. Accompagnement positif	0,03
6. Accompagnement négatif	0,08

* $p < 0,05$ (test bilatéral).

Le tableau 3.3 révèle une seule association positive et significative, soit entre les réactions négatives des mères et celles des pères ($r = 0,23$, $p < 0,05$).

Ensuite, pour évaluer l'effet du sexe du parent et de l'enfant sur les mesures de socialisation des émotions, nous avons effectué des analyses de variance 2 (parent) X 2 (sexe de l'enfant) avec mesures répétées sur le premier facteur. Le tableau 3.4 présente les résultats de ces analyses.

Tableau 3.4 Analyses de variance 2 (parent) X 2 (sexe de l'enfant) à mesures répétées

Variabiles parentales	$df_{intergroupe}$	df_{erreur}	<i>F</i>	η	<i>p</i>
1. Modelage positif	1	86	21,90	0,20	0,000
2. Modelage négatif	1	86	2,93	-	n.s.
3. Réactions positives	1	86	6,30	0,07	0,014
4. Réactions négatives	1	86	7,03	0,08	0,010
5. Accompagnement positif	1	86	0,46	-	n.s.
6. Accompagnement négatif	1	86	12,96	0,13	0,001

Note. Les effets d'interaction entre les deux facteurs sont tous non significatifs.

Les résultats du tableau 3.4 révèlent plusieurs effets principaux selon le sexe du parent. D'une part, les mères rapportent davantage de modelage positif ($F(1,86) = 21,90, p < 0,001$) et de réactions positives ($F(1,86) = 6,30, p < 0,05$) que les pères (voir le tableau 3.1 pour les moyennes). D'autre part, les mères rapportent moins de réactions négatives ($F(1,86) = 7,03, p < 0,01$) et d'accompagnement négatif ($F(1,86) = 12,96, p < 0,001$) que les pères. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été détectée selon le sexe du parent en ce qui a trait au modelage négatif ($F(1,86) = 2,93, n.s.$) et à l'accompagnement positif ($F(1,86) = 0,46, n.s.$). Notons de plus que, nonobstant ces différences, le score du pôle positif de chacune des composantes parentales est supérieur au score du pôle négatif et ce, tant pour les mères que pour les pères (c.-à-d. le modelage positif comparativement au modelage négatif, les réactions positives comparativement aux réactions négatives et l'accompagnement positif comparativement à l'accompagnement négatif) (toutes les différences de moyennes se sont avérées significatives au seuil de $p < 0,001$).

Enfin, les résultats n'ont révélé, dans aucun cas, d'effet d'interaction significatif entre les deux facteurs (sexe du parent et sexe de l'enfant).

3.4 Analyses des contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants

Cette section, composée de deux volets, présente les analyses faites en vue de vérifier les effets prédictifs des différentes variables parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des jeunes enfants. Mentionnons à nouveau qu'en regard de la compréhension des émotions des enfants, un score global sur neuf a été obtenu. Ce dernier reflète la somme des réponses justes des enfants à chacune des composantes du TEC (Pons & Harris, 2000).

Dans un premier temps, nous décrivons les corrélations entre les variables parentales et la compréhension des émotions des enfants selon le sexe de l'enfant. Dans un second temps, nous décrivons les analyses permettant de vérifier les effets prédictifs des différentes variables parentales sur la compréhension des émotions des enfants.

Rappelons d'abord que les analyses préliminaires (voir la section 3.1.1) ont mis en évidence une relation positive et significative, d'une part, entre l'âge des enfants et leur niveau de compréhension des émotions et, d'autre part, entre leur niveau de vocabulaire et

leur niveau de compréhension des émotions ($r = 0,28, p < 0,01$ et $r = 0,32, p < 0,01$ respectivement). En conséquence, ces deux variables sont contrôlées dans les analyses qui suivent.

3.4.1 Corrélations entre les variables parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des enfants

Dans le but de mieux connaître les liens entre les variables parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des jeunes enfants (maternelle et première année), nous procédons d'abord à des analyses corrélationnelles. Celles-ci permettent de vérifier les associations entre les différentes variables parentales et la compréhension des émotions des enfants.

Les résultats des analyses corrélationnelles entre les variables parentales et la compréhension des émotions des enfants, tout en tenant en compte du sexe de l'enfant, sont présentés au tableau 3.5 pour les mères et au tableau 3.6 pour les pères.

Tableau 3.5 Corrélations partielles entre les variables maternelles et la compréhension des émotions des enfants (en contrôlant pour leur âge et leur niveau de vocabulaire) – selon le sexe de l'enfant

Variables maternelles	Compréhension des émotions	
	Filles	Garçons
1. Modelage positif	0,08	0,10
2. Modelage négatif	-0,21	0,17
3. Réactions positives	0,05	-0,03
4. Réactions négatives	-0,31*	0,19
5. Accompagnement positif	0,03	-0,22
6. Accompagnement négatif	-0,29*	0,39*

* $p < 0,05$ (test bilatéral).

Tableau 3.6 Corrélations partielles entre les variables paternelles et la compréhension des émotions des enfants (en contrôlant pour leur âge et leur niveau de vocabulaire) – selon le sexe de l'enfant

Variables paternelles	Compréhension des émotions	
	Filles	Garçons
1. Modelage positif	0,26	-0,09
2. Modelage négatif	-0,05	0,07
3. Réactions positives	0,39**	0,12
4. Réactions négatives	-0,10	-0,11
5. Accompagnement positif	0,32*	0,13
6. Accompagnement négatif	0,05	0,16

* $p < 0.05$; ** $p < 0,01$ (test bilatéral).

En premier lieu, pour la dyade mère – fille, les résultats exposés au tableau 3.5 mettent en évidence deux relations négatives et significatives : 1) entre les réactions négatives des mères et la compréhension des émotions des filles ($r = -0,31$, $p < 0.05$) ; et 2) entre l'accompagnement négatif des mères et la compréhension des émotions des filles ($r = -0,29$, $p < 0,05$). De plus, une association positive et significative ressort entre l'accompagnement négatif des mères et la compréhension des émotions des garçons ($r = 0,39$, $p < 0.05$).

En second lieu, en ce qui a trait aux pères, les résultats rapportés au tableau 3.6 révèlent deux relations positives et significatives : 1) entre les réactions positives des pères et la compréhension des émotions des filles ($r = 0,39$, $p < 0.01$) ; et 2) entre l'accompagnement positif des pères et la compréhension des émotions des filles ($r = 0,32$, $p < 0.05$). Aucune association n'est présente entre les variables de socialisation des émotions des pères et la compréhension des émotions des garçons.

3.4.2 Effets prédictifs des variables parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants

L'objectif ici est de documenter les effets prédictifs des différentes variables parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des filles et des garçons. Afin

de fournir des indications à cet égard, nous effectuons des analyses de régressions multiples hiérarchiques.

Étant donné les corrélations positives et significatives admises précédemment entre 1) l'âge des enfants et leur compréhension des émotions, puis 2) leur niveau de vocabulaire et leur compréhension des émotions (voir la section 3.1.1), ces deux variables sont entrées à la première étape des modèles de régressions afin d'en contrôler les effets. Les variables parentales y sont entrées à la deuxième étape. Précisons que seules les variables parentales ayant précédemment révélé des associations significatives avec la compréhension des émotions des enfants sont incluses dans les modèles qui suivent. Ainsi, un premier modèle implique les deux variables significatives des mères et la compréhension des émotions des filles ; un second modèle se penche sur la variable significative des mères et la compréhension des émotions des garçons ; enfin, un troisième modèle porte sur les deux variables significatives des pères et la compréhension des émotions des filles. Aucun modèle de régression n'est formé quant à la dyade père – garçon car aucune association significative n'a émergé entre les variables des pères et la compréhension des émotions des garçons.

Le premier modèle de régression renvoie donc à la dyade mère – fille. Les résultats suggèrent qu'à la première étape, la contribution de l'âge des filles et de leur niveau de vocabulaire est significative ($R^2 = 0,18$, $F(2,44) = 4,94$, $p < 0,05$). Le coefficient de détermination montre que le modèle explique 18 % de la variance dans la compréhension des émotions des filles. Ajoutons qu'il s'agit de la contribution commune de l'âge des filles et de leur niveau de vocabulaire. De fait, le coefficient de régression standardisé de chacune des variables indique une tendance significative ($\beta = 0,27$, $p < 0,07$ dans les deux cas). Les résultats de la seconde étape de la régression, où les composantes des mères sont intégrées, révèlent que leur contribution n'est pas significative dans la prédiction de la variable dépendante ($\Delta R^2 = 0,10$, $\Delta F(2,42) = 2,84$, n.s.). En examinant le coefficient de régression standardisé des réactions négatives et celui de l'accompagnement négatif, nous remarquons qu'ils ne sont pas significatifs ($\beta = -0,20$, n.s. et $\beta = -0,17$, n.s. respectivement). Puisque ces deux variables ont préalablement présenté des corrélations bivariées négatives et significatives avec la compréhension des émotions des filles, les résultats de cette étape-ci

suggèrent que les deux variables n'ont pas de contribution unique sur la variable dépendante mais plutôt une contribution conjointe.

En vue d'appuyer la contribution conjointe des deux variables maternelles à la compréhension des émotions des filles, nous avons poursuivi une autre analyse de régression dans laquelle nous avons combiné en une seule variable les réactions négatives des mères et leur accompagnement négatif (moyenne des scores z des deux variables). Ce faisant, à la seconde étape de la régression (aucun changement ne survient quant à la première étape), les résultats sont significatifs ($\Delta R^2 = 0,10$, $\Delta F(1,43) = 5,79$, $p < 0,05$). Le pourcentage de variance expliquée par la nouvelle variable indépendante est de 10 %. Le coefficient de régression standardisé indique que la variable combinant les réactions négatives et l'accompagnement négatif des mères prédit négativement et significativement la compréhension des émotions des filles ($\beta = -0,32$, $p < 0,05$). En considérant les variables des deux blocs, 28 % de la variance de la compréhension des émotions des filles est expliquée ($R^2 = 0,28$, $F(3,43) = 5,58$, $p < 0,01$).

Le deuxième modèle de régression concerne la dyade mère – garçon. Les résultats suggèrent qu'à la première étape, l'âge des garçons et leur niveau de vocabulaire ne sont pas significatifs ($R^2 = 0,09$, $F(2,38) = 1,95$, n.s.). Ceci signifie que lesdites variables ne contribuent pas à expliquer une part significative de la compréhension des émotions des garçons ($\beta = 0,08$, n.s. et $\beta = 0,26$, n.s. respectivement). Les résultats issus de la seconde étape de la régression, où l'accompagnement négatif des mères est intégré, sont significatifs ($\Delta R^2 = 0,14$, $\Delta F(1,37) = 6,69$, $p < 0,05$). Le coefficient de détermination montre que la variable indépendante explique 14 % de la variance dans la compréhension des émotions des garçons. Le coefficient de régression standardisé indique que l'accompagnement négatif des mères prédit positivement et significativement la compréhension des émotions des garçons ($\beta = 0,39$, $p < 0,05$).

Le troisième modèle de régression se rapporte à la dyade père – fille. Les résultats de la première étape sont identiques à ceux rapportés dans le cas de la dyade mère – fille. C'est dire que l'âge des filles, conjugué à leur niveau de vocabulaire, permettent d'expliquer 18 % de la variance dans leur compréhension des émotions ($R^2 = 0,18$, $F(2,44) = 4,94$, $p < 0,05$). Les résultats de la seconde étape de la régression, où les composantes des pères sont

intégrées, sont significatifs ($\Delta R^2 = 0,13$, $\Delta F(2,42) = 4,13$, $p < 0,05$). Or, le coefficient de régression standardisé des réactions positives et celui de l'accompagnement positif des pères ne sont pas significatifs ($\beta = 0,31$, n.s. et $\beta = 0,11$, n.s. respectivement). Selon le même rationnel que dans le cas de la dyade mère – fille, étant donné que ces deux variables ont préalablement présenté des corrélations bivariées significatives avec la compréhension des émotions des filles, les résultats issus de cette étape-ci suggèrent que les deux variables ont une contribution conjointe sur la variable dépendante.

Dans le but d'apprécier la contribution conjointe des réactions positives des pères et de leur accompagnement positif à la compréhension des émotions des filles, nous avons poursuivi une autre analyse de régression dans laquelle nous avons combiné ces deux variables en une seule variable indépendante (moyenne des scores z des deux variables). Les résultats de la seconde étape de la régression (aucun changement ne survient quant à la première étape) sont significatifs ($\Delta R^2 = 0,13$, $\Delta F(1,43) = 8,22$, $p < 0,01$). Le pourcentage de variance expliquée par la variable indépendante est de 13 %. Le coefficient de régression standardisé indique que la variable combinant les réactions positives et l'accompagnement positif des pères prédit positivement et significativement la compréhension des émotions des filles ($\beta = 0,38$, $p < 0,01$). En considérant les variables des deux blocs, 31 % de la variance de la compréhension des émotions des filles est expliquée ($R^2 = 0,31$, $F(3,43) = 6,58$, $p < 0,01$).

CHAPITRE IV

DISCUSSION

La présente étude se veut une contribution à l'avancement des connaissances sur les pratiques de socialisation des émotions par les parents et sur leurs contributions à la compréhension des émotions des jeunes enfants.

L'objectif principal de la thèse consiste à examiner et à comparer les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères et d'en évaluer les effets sur la compréhension des émotions des jeunes enfants. À cet égard, nous avons retenu trois composantes parentales qui sont associées à la socialisation des émotions, soit le modelage, les réactions et l'accompagnement, ainsi qu'une mesure de développement global de la compréhension des émotions des enfants.

Ce chapitre se compose de trois parties. La première partie met l'accent sur les principaux résultats en lien avec les objectifs poursuivis. La seconde partie du chapitre expose les principales limites de l'étude et propose des avenues de recherches futures. Enfin, la troisième et dernière partie présente la conclusion générale de la présente thèse.

4.1 Principaux résultats en lien avec les objectifs poursuivis

Cette section analyse les principaux résultats se rapportant aux pratiques parentales de socialisation des émotions et à leurs contributions à la compréhension des émotions des jeunes enfants. Nous discutons des résultats obtenus en lien avec les hypothèses proposées et les objectifs poursuivis. Ces derniers nous permettent d'engager le présent volet de discussion

selon trois grands thèmes : 1) les relations entre les différentes composantes parentales de socialisation des émotions ; 2) les similarités et les différences entre les mères et les pères au plan de leurs pratiques de socialisation des émotions ; et 3) les associations et les effets prédictifs des variables parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants de maternelle et de première année. Les résultats en lien avec les effets du sexe de l'enfant sont aussi discutés, lorsqu'indiqué. Parallèlement, nous nous appliquons à mettre en contexte les résultats obtenus et à les expliquer à la lumière des données scientifiques existantes.

4.1.1 Interrelations entre les mesures de pratiques parentales de socialisation des émotions

Dans le but de documenter comment sont associées les différentes dimensions de la socialisation des émotions les unes avec les autres, nous avons examiné les liens entre les mesures recueillies auprès des parents. L'intérêt de porter attention à cette question repose sur la conception de la socialisation des émotions en tant que cadre général où s'intègrent les trois dimensions que sont le modelage parental (l'expression des émotions des parents), les réactions des parents face à l'expression des émotions de leur enfant et l'accompagnement par les parents de leur enfant dans l'univers des émotions. À ce jour, peu d'études ont porté leur attention simultanément sur ces trois facteurs. En outre, très peu d'études ont investigué les interrelations entre les mesures de socialisation des émotions chez les pères.

Notre premier élément de discussion concerne donc les liens entre les mesures parentales de socialisation des émotions. Les deux premières hypothèses stipulaient que les pôles positifs des mesures parentales seraient positivement et significativement corrélés entre eux et que les pôles négatifs des mesures parentales seraient positivement et significativement corrélés entre eux. Les résultats obtenus auprès des mères et des pères confirment ces hypothèses. Selon les balises proposées par Cohen (1988), la force des relations (la taille de l'effet) oscille – à une exception près – entre moyenne (0,30) et grande (0,50 ou plus).

Ces résultats en lien avec les pratiques parentales suggèrent que les mères et les pères font preuve de cohérence en ce qui concerne les différentes façons de socialiser les émotions de leur enfant : l'expression des émotions des parents est associée à leurs réactions face aux

émotions exprimées par leur enfant, de même qu'au type d'accompagnement qu'ils privilégient.

Des résultats de nature similaire ont été rapportés notamment par Wong, McElwain et Halberstadt (2009). Ces derniers ont dégagé des relations entre l'expression des émotions positives des mères et des pères et leurs réactions positives face aux émotions exprimées par leur enfant âgé de 5 ans à 6 ans et demi. En revanche, du côté des relations entre les pôles négatifs de ces mesures, l'association a émergé comme marginalement significative et ce, pour les mères seulement. De son côté, l'équipe de Hakim-Larson (2006) a révélé dans son étude – menée auprès de mères essentiellement – des associations positives entre le modelage positif et l'accompagnement positif, entre le modelage négatif et les réactions négatives et entre les réactions négatives et l'accompagnement négatif.

La troisième hypothèse – stipulant que les pôles positifs des mesures parentales seraient négativement et significativement corrélés aux pôles négatifs des mesures parentales – est partiellement confirmée. Dans le cas des mères, une relation négative et significative est obtenue entre le pôle positif de l'accompagnement et le pôle négatif de cette variable ; la force de l'association est cependant modeste, soit inférieure à 0,30 (Cohen, 1988). Cela suggère que plus les mères favorisent un guidage positif, moins elles sont enclines à se désintéresser et à désapprouver les émotions de leur enfant. En regard des pères, nous notons deux relations dans cette direction, entre les réactions positives et négatives (la taille de l'effet est modeste) et entre l'accompagnement positif et les réactions négatives (la taille de l'effet est modérée). Ainsi, plus les pères ont des réactions qui tendent à encourager l'expression des émotions de leur enfant, à le réconforter et à encourager leur expression des émotions (réactions positives), moins ils semblent avoir des réactions orientées vers la punition et la minimisation des émotions exprimées par leur enfant (réactions négatives). De même, plus les pères privilégient un accompagnement positif et soutenant de leur enfant dans l'univers des émotions, moins ils sont portés à adopter des réactions négatives face à l'expression des émotions de leur enfant.

Ces résultats sur les relations entre les pôles positifs et négatifs des mesures parentales nous conduisent à aborder certaines particularités en lien avec le sexe du parent dans la socialisation des émotions. Par exemple, dans le cas de l'accompagnement des mères, nos

résultats s'agencent bien à ceux de l'équipe de Hakim-Larson (2006) qui a également obtenu une association négative entre les pôles positif et négatif de cette dimension. De plus, les résultats que nous avons présentés en lien avec les pères (c.-à-d. une association négative entre les réactions positives et négatives) corroborent ceux obtenus précédemment par Eisenberg et ses collaborateurs (1998). Plus récemment, l'équipe de Wong (2009) a réaffirmé ces résultats et a, comme nous, observé une relation négative entre l'accompagnement positif et les réactions négatives des pères (bien que dans leur cas, ils ont aussi relevé ce résultat auprès des mères).

En somme, le fait que les différentes mesures parentales de socialisation des émotions (tant positives que négatives) soient associées entre elles laissent supposer que les parents font montre d'une certaine cohérence sur le plan de leurs pratiques. En revanche, nous constatons que les connexions qui lient les pôles positifs des pratiques parentales aux pôles négatifs sont moins prononcées. Ces résultats appellent à considérer la possibilité que les dimensions positives et négatives des pratiques parentales de socialisation des émotions ne se représentent pas forcément sur un continuum ; ces dimensions pourraient plutôt, dans une certaine mesure, représenter des facteurs indépendants. Cette explication est supportée par les résultats de certaines études, qui, à l'instar de la nôtre, n'ont pas obtenu d'associations négatives et significatives entre les dimensions positives et négatives des mesures parentales. De fait, Garner et Power (1996), tout comme Wong et ses collaborateurs (2009), n'ont pas révélé de lien significatif entre le modelage positif et le modelage négatif. De façon similaire, en regard des réactions des parents face aux émotions exprimées par leur enfant, plusieurs études révèlent des associations positives entre les sous-composantes d'un même type de réactions (positives ou négatives), alors que les relations négatives entre les pôles opposés sont rares (Eisenberg & Fabes, 1994 ; Fabes et al., 2002) ou absentes (McElwain, Halberstadt, & Volling, 2007).

4.1.2 Différences et similitudes entre les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères

Un certain nombre de résultats méritent d'être soulignés en ce qui a trait aux pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères. D'abord, nous remarquons que les deux

parents tendent à privilégier une expression positive des émotions, des réactions positives face aux émotions exprimées par leur enfant et un accompagnement positif plutôt qu'une approche plus négative. Pour toutes les mesures recueillies, le score des pôles positifs se démarque significativement du score des pôles négatifs.

Cette tendance en faveur d'une plus grande inclinaison vers des pratiques positives de socialisation des émotions qu'envers des pratiques négatives a été relevée dans plusieurs études menées auprès de mères (Eisenberg & Fabes, 1994 ; Garner & Power, 1996 ; Havighurst, Wilson, Harley, & Prior, 2009 ; Jones et al., 1998 ; Lagacé-Séguin & Coplan, 2005 ; Valiente et al., 2006). En ce qui a trait aux pères, d'après les quelques études disponibles, les résultats s'harmonisent aux nôtres, à savoir que les pères semblent privilégier davantage des pratiques plus positives que négatives en regard des différentes dimensions de la socialisation des émotions (Cassidy et al., 1992 ; Denham & Kochanoff, 2002 ; Halberstadt et al., 1995 ; Wong et al., 2009). Sans nier l'importance de ces résultats, il est indiqué de les nuancer au vu de la composition des échantillons (les parents sont généralement issus de la classe moyenne ou élevée) et de l'approche méthodologique privilégiée (il s'agit souvent de mesures auto-rapportées par les parents).

Nous avons également poursuivi des analyses corrélationnelles afin de vérifier les associations entre les paires de variables de socialisation des émotions des mères et des pères (p. ex. le modelage positif des mères en lien avec le modelage positif des pères). Nous avons obtenu une relation positive et significative entre les réactions négatives des mères et celles des pères. Ce résultat laisse entendre que plus l'un des parents tend à adopter des réactions négatives face à l'expression des émotions de leur enfant, plus l'autre parent tend aussi dans cette direction (la taille de l'effet est modeste). Mis à part ce résultat singulier, il semble que les scores des pratiques des mères et ceux des pères soient relativement indépendants les uns des autres.

Par ailleurs, nous avons effectué des tests de comparaison de moyennes pour déterminer l'effet du sexe du parent sur les pratiques parentales de socialisation des émotions. Cette démarche analytique complète la précédente en nous permettant de vérifier la présence d'une différence significative entre les scores moyens des deux parents pour chacune des dimensions de la socialisation des émotions. Les résultats qui s'en dégagent suggèrent qu'à

certain égard, les mères et les pères se ressemblent, alors qu'à d'autres, ils se distinguent. Plus précisément, les mères et les pères s'apparentent en matière de modelage négatif ; c'est dire qu'ils évaluent similairement la fréquence à laquelle ils expriment des émotions négatives. De façon analogue, les deux parents évaluent à la même hauteur leur accompagnement positif. En ce qui concerne le modelage positif, la fréquence à laquelle les mères rapportent exprimer des émotions positives est supérieure à celle rapportée par les pères (la taille de l'effet est grande). Du même ordre, les mères semblent adopter à plus grande échelle des réactions positives face à l'expression des émotions de leur enfant (la taille de l'effet est modérée). En revanche, les pères disent recourir plus fréquemment que les mères à des réactions négatives face à l'expression des émotions de leur enfant (la taille de l'effet est modérée). Finalement, les pères semblent plus enclins à recourir à l'accompagnement négatif que ne le sont les mères (la taille de l'effet est modérée).

Soulignons que, dans l'ensemble, nos résultats sont intéressants du fait qu'ils nous permettent de mieux documenter les pratiques préconisées par les mères et les pères quant à leur façon de socialiser les émotions de leur enfant. Ceci constitue en soi un apport considérable de la présente étude. Dans les paragraphes qui suivent, nous nous employons à mettre nos résultats en contexte afin d'en faire ressortir les implications.

En ce qui a trait à la dimension du modelage positif, nos résultats sont similaires à ceux obtenus, entre autres, par Cassidy et ses collaborateurs (1992), Garner, Robertson et Smith (1997) ainsi que Wong et ses collaborateurs (2009). Ces derniers ont, tout comme nous, constaté que les mères disent exprimer davantage d'émotions positives que les pères. Pris dans une perspective plus large, ces résultats concordent avec la reconnaissance d'une expressivité émotionnelle plus grande de la part de la gent féminine (Brody & Hall, 2000). Ce résultat semble valider certaines hypothèses issues de différents courants théoriques (voir Maccoby, 2007). Par exemple, le modèle évolutionniste stipule que les émotions ont une valeur de survie et une fonction adaptative du fait qu'elles servent à communiquer de l'information et à entrer en interaction avec autrui ; dans ce contexte, l'expression plus positive des femmes pourrait être associée à leur rôle traditionnel de pourvoyeur de soins et serait particulièrement utile pour créer un lien affectif avec leur enfant et communiquer avec lui.

Maintenant, en lien avec les réactions des parents face à l'expression des émotions de leur enfant, nos résultats confirment ceux obtenus par l'équipe de McElwain (2007) et celle de Wong (2009). Là aussi, les mères ont rapporté plus de réactions positives et moins de réactions négatives que les pères. Enfin, au plan de l'accompagnement positif, nos résultats corroborent ceux de Gamble, Ramakumar et Diaz (2007). Contrairement à nous, ils n'ont cependant pas signalé de différences entre les mères et les pères quant au guidage négatif.

Nos résultats se prêtent à être examinés à la lumière d'un angle culturel, qui sous-tend certaines images maternelles et paternelles. D'une part, nos résultats renforcent partiellement des distinctions déjà admises en faveur d'une figure maternelle plus expressive et plus réconfortante, et celle d'un père moins expressif ou moins réconfortant (Brody, 2000). D'autre part, et tout aussi important, en découvrant également des similarités entre les mères et les pères, nos résultats apportent des nuances en dépassant une projection fractionnée opposant les rôles des mères et des pères. Rappelons que les parents de notre étude ne se distinguent pas quant à leur expression d'émotions négatives ni en matière de guidage positif. Si l'influence entre les parents et leur enfant est bidirectionnelle (Eisenberg, 1998 ; Maccoby, 2007) et que les deux parents interagissent avec le même enfant, alors il est possible d'émettre l'hypothèse que certaines caractéristiques ou certains comportements émotionnels de l'enfant suscitent des réponses émotionnelles similaires chez leur mère et chez leur père.

Nos résultats nous invitent de plus à considérer les implications potentielles de certaines variables contextuelles que nous n'avons pas pris en compte dans le cas présent mais qui sont néanmoins susceptibles d'avoir influencé nos résultats. À cet égard, nous avançons l'effet possible de certains facteurs associés à la coparentalité. Par exemple, certains ont démontré que, pour les mères, une plus grande satisfaction conjugale est associée à une plus grande expressivité émotionnelle positive (Halberstadt et al., 1995 ; Nixon & Watson, 2001) alors que, pour les pères, une moins grande satisfaction conjugale est associée à une plus grande expressivité émotionnelle négative (Halberstadt et al., 1995).

Du reste, il y a lieu de se demander si certaines caractéristiques de l'enfant permettent de rendre compte des pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères. À ce propos, dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes penchés sur l'influence du sexe de l'enfant, à savoir si les mères et les pères adoptent des pratiques de socialisation des

émotions différentes selon que leur enfant est une fille ou un garçon. Nos résultats suggèrent que tel n'est pas le cas, c'est-à-dire que les pratiques des parents sont les mêmes, indépendamment du sexe de leur enfant et indépendamment des dyades impliquées (mère – fille et père – garçon).

Nos résultats corroborent ceux de certaines recherches qui soutiennent que les pratiques parentales de socialisation des émotions ne diffèrent pas selon le sexe de l'enfant. C'est le cas notamment des études de Cunningham, Kliewer et Garner (2009) et de Jones et ses collaborateurs (1998), menées auprès de mères seulement. En revanche, nos résultats vont à l'encontre d'un autre pan de la littérature, qui tend plutôt à démontrer qu'il existe des différences dans les pratiques parentales de socialisation des émotions selon le sexe de l'enfant (Cassano et al., 2007 ; Garner et al., 1997). Par exemple, Garner et ses collaborateurs (1997) obtiennent des résultats qui suggèrent que les mères tendent à être plus expressives avec leur fille qu'avec leur garçon. D'autres auteurs suggèrent que les mères sont d'ailleurs susceptibles d'encourager l'expression des émotions chez leur fille en étant elles-mêmes plus expressives en leur présence (Brody & Hall, 2000).

D'autres études ont approfondi de façon singulière les conversations entre les parents (surtout les mères) et leur enfant pour mesurer la dimension de l'accompagnement. Alors que certains ont rapporté que les mères émettaient un plus grand nombre d'énoncés à contenu émotionnel lorsqu'elles s'adressaient à leur fille qu'à leur garçon (Adams et al., 1995 ; Fivush, 1989 ; Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000 ; Kuebli & Fivush, 1992), d'autres n'ont pas obtenu de telles différences (Denham et al., 1992 ; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer ces écarts, entre autres, la taille de l'échantillon, les différentes méthodes utilisées pour évoquer des contenus émotionnels (p. ex. raconter une histoire à partir d'un livre imagé sans texte ou parler d'un événement personnel passé) ou encore la spécificité des émotions impliquées dans les conversations (p. ex. positives versus négatives).

En somme, nous avons souligné initialement que, jusqu'à ce jour, les résultats des recherches qui engagent le sexe de l'enfant comme variable demeurent contradictoires et peu consistants. Néanmoins, c'est en poursuivant l'étude de son influence que nous devenons plus à même de mettre au jour les conditions sous lesquelles les différences selon le sexe

apparaissent. C'est à ce titre que la présente thèse est enrichissante. Nos résultats suggèrent que, dans un contexte circonscrit par la prise en compte de trois dimensions de la socialisation des émotions, auprès de mères et de pères d'enfants en début de fréquentation scolaire, les pratiques parentales ne diffèrent pas selon le sexe de l'enfant. Le prochain volet nous permettra de poursuivre cette discussion en examinant dans quelle mesure les effets des pratiques parentales des mères et des pères sur la compréhension des émotions des enfants varient selon le sexe de l'enfant.

4.1.3 Contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants

Cette partie traite des associations et des effets prédictifs des variables parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des jeunes enfants.

Au préalable, un ensemble de variables individuelles ont fait l'objet d'une vérification, ceci afin d'établir leur association avec la compréhension des émotions des enfants. Cette identification a été poursuivie dans le but d'écarter, s'il y a lieu, les effets concurrents de ces variables sur nos résultats. Dans le cas présent, parmi les caractéristiques des enfants examinées (c.-à-d. leur fréquentation antérieure d'un milieu de garde, leur âge et leur niveau de vocabulaire), deux ont présenté un lien positif et significatif avec leur compréhension des émotions. Il s'agit de leur âge (la taille de l'effet est modeste) et de leur niveau de vocabulaire (la taille de l'effet est modérée). Par conséquent, ces variables ont été contrôlées dans les analyses subséquentes.

Par ailleurs, ajoutons qu'à des fins descriptives, nous avons comparé pour les deux niveaux d'âge la proportion d'enfants ayant atteint chacun des trois stades de la compréhension des émotions (chacun des stades comprend trois des neuf composantes). Nous remarquons que 25 % des enfants de maternelle réussissent le premier stade, 17 % le deuxième et 6 % le troisième. Ces taux sont respectivement de 55 %, 30 % et 15 % pour les enfants de première année. Ces résultats respectent la logique développementale de la compréhension des émotions, à savoir que son acquisition s'opère de façon progressive et tend à s'accroître avec l'âge des enfants (Pons, Dondin et al., 2004 ; Pons, Harris et al., 2004 ; Pons et al., 2000). L'association positive entre les habiletés langagières et le niveau de compréhension des émotions des jeunes enfants est également cohérente avec les résultats de

recherches précédentes (Broth, 2004 ; Colwell & Hart, 2006 ; Decourcey, 2005 ; Perron, 2006). Les résultats rapportés dans notre étude soutiennent la pertinence d'inclure une mesure qui évalue les habiletés langagières des enfants en vue d'en considérer les effets sur leur niveau actuel de compréhension des émotions.

À présent, nous nous penchons à proprement dit sur les contributions parentales à la compréhension des émotions des jeunes enfants. Dans un premier temps, nous avons examiné les relations entre les variables parentales et la compréhension des émotions des enfants (en contrôlant pour l'âge des enfants et leur niveau de vocabulaire et en tenant compte du sexe de l'enfant). Les corrélations effectuées entre les composantes des mères et des pères et la compréhension des émotions des enfants confirment partiellement l'hypothèse initiale stipulant qu'il y aurait une association positive et significative entre les pôles positifs des variables parentales et le niveau de compréhension des émotions des enfants et une association négative et significative entre les pôles négatifs des variables parentales et le niveau de compréhension des émotions des enfants.

De façon plus précise, en lien avec la dyade mère – fille, nous observons une relation négative et significative entre les réactions négatives des mères et la compréhension des émotions des filles (la taille de l'effet est modérée). Une seconde association négative et significative émerge en lien avec l'accompagnement négatif des mères et la compréhension des émotions des filles (la taille de l'effet est modeste). En regard de la dyade mère – garçon, l'accompagnement négatif des mères est positivement et significativement associé à la compréhension des émotions des garçons, une relation dont la direction ne va pas dans le sens attendu (la taille de l'effet est modérée). En ce qui concerne la dyade père – fille, les réactions positives des pères et leur accompagnement positif sont positivement et significativement associés à la compréhension des émotions des filles (dans les deux cas, la taille de l'effet est modérée). En revanche, aucun lien n'est observé entre les pratiques de socialisation des émotions des pères et la compréhension des émotions des garçons.

Dans un second temps, nous avons examiné les effets prédictifs des variables parentales sur la compréhension des émotions des enfants en testant des modèles de régressions multiples hiérarchiques. À la première étape des analyses de régression, nous avons entré l'âge des enfants et leur niveau de vocabulaire afin d'en écarter les effets sur leur niveau de

compréhension des émotions. Il appert que l'âge des filles, conjugué à leur niveau de vocabulaire, permettent d'expliquer 18 % de la variance dans leur compréhension des émotions (la taille de l'effet est modérée) (Cohen, 1988). Ces variables ne contribuent toutefois pas à expliquer une part significative de la compréhension des émotions des garçons.

Lors de la seconde étape de chacune des régressions, nous avons intégré les composantes parentales ayant précédemment révélé des associations bivariées significatives avec la compréhension des émotions des enfants. Dans le cas des dyades mère – fille et père – fille, nous avons combiné les deux variables prédictives puisqu'elles contribuaient conjointement à expliquer la variable dépendante. De fait, en ce qui a trait à la dyade mère – fille, nous avons combiné les composantes de réactions négatives et d'accompagnement négatif en une seule variable. Cette variable est significative et permet d'expliquer 10 % de la variance dans la compréhension des émotions des filles (la taille de l'effet est modérée). Ainsi, le regroupement des réactions négatives et de l'accompagnement négatif des mères prédit un moins bon niveau de compréhension des émotions chez les filles.

En ce qui concerne la dyade père – fille, nous avons combiné les composantes de réactions positives et d'accompagnement positif en une seule variable. Celle-ci est significative et rend compte de 13 % de la variance dans la compréhension des émotions des filles (la taille de l'effet est modérée). C'est dire que le regroupement des réactions positives et de l'accompagnement positif des pères prédit un meilleur niveau de compréhension des émotions chez les filles.

Enfin, eu égard à la dyade mère – garçon, l'accompagnement négatif des mères est significatif et explique 14 % de la variance dans la compréhension des émotions des garçons (la taille de l'effet est modérée). L'accompagnement négatif des mères prédit un meilleur niveau de compréhension des émotions chez les garçons.

Nous nous appliquons à présent à placer nos résultats en contexte et à en considérer les implications. Le premier angle sous lequel nous projetons nos résultats renvoie au sexe de l'enfant. Nous observons que les effets des pratiques parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants varient selon le sexe de ces derniers. Ce constat souligne la pertinence d'examiner les patrons d'associations (entre les variables

parentales et la compréhension des émotions des enfants) séparément pour les filles et les garçons, en dépit du fait que : 1) les pratiques parentales de socialisation des émotions sont indifférenciées selon le sexe de l'enfant, et 2) les filles et les garçons ne se distinguent pas quant à leur niveau de compréhension des émotions (leur différence de moyennes ne s'est pas avérée significative). Ceci nous permet d'enchaîner avec le second volet de discussion, qui concerne précisément les liens et les effets prédictifs des variables parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants.

D'abord, nous remarquons que l'expression des émotions des parents – tant positive que négative – n'est ni associée à la compréhension des émotions des filles, ni à celle des garçons. Bien que certaines études (menées auprès de mères essentiellement) ont démontré une association entre ces variables (Denham, Zoller et al., 1994 ; Dunn & Brown, 1994 ; Jones et al., 1998), l'absence de relation que nous avons obtenue ne se présente pas pour autant comme un cas isolé dans la littérature (Bennett et al., 2005 ; Broth, 2004 ; Cassidy et al., 1992 ; Garner & Power, 1996 ; Perlman, Camras, & Pelphrey, 2008).

Cette disparité entre les résultats éveille un questionnement quant aux explications possibles. Nous pouvons croire que la mesure utilisée dans le cadre de la présente étude ne reflète pas toute l'étendue de l'expression des émotions des parents et restreint par la même occasion la possibilité de découvrir des associations significatives entre cette composante et la compréhension des émotions des enfants. Il est aussi plausible que l'expression de certaines émotions singulières par les parents soit plus clairement associée à la compréhension des émotions des enfants. À cet égard, Denham, Zoller et leurs collaborateurs (1994) ont démontré que la colère exprimée par les mères lors d'interactions avec leur enfant était négativement associée à leur compréhension des émotions. Cette dernière est traduite dans le cas présent par la reconnaissance et l'identification verbale des émotions, et par la compréhension de l'impact des causes externes sur les émotions. Du reste, nous pouvons considérer la possibilité que l'influence du modelage parental soit plus manifeste sur certaines dimensions spécifiques de la compréhension des émotions des enfants.

Nous pouvons également émettre l'hypothèse que le modelage parental marque plus spécialement son influence sur d'autres compétences émotionnelles des enfants, notamment sur leur expression des émotions. Les résultats présentés dans une méta-analyse de

Halberstadt et Eaton (2003) appuient cette possibilité. Plus précisément, les auteurs révèlent que l'expressivité émotionnelle positive familiale est fréquemment associée à l'expressivité émotionnelle positive de l'enfant. En ce qui a trait à l'expressivité émotionnelle négative familiale, elle est associée à l'expressivité émotionnelle négative de l'enfant de façon particulière selon leur âge (courbe curvilinéaire) : l'association décline entre la petite enfance (0 à 3 ans) et la période préscolaire (3 à 4 ans), s'accroît au cours de la période scolaire (5 à 12 ans) pour diminuer à l'adolescence et au début de l'âge adulte (13 à 21 ans). Il semble donc que la dimension positive ou négative de l'expression des émotions, ainsi que l'âge des enfants, soient des facteurs déterminants pour comprendre la relation entre l'expression des émotions des familles et celle des enfants. À noter que cette méta-analyse a mis l'accent sur l'expressivité émotionnelle familiale (telle que rapportée par un des parents) et non pas sur l'expressivité émotionnelle de chacun des parents (comme c'est le cas dans notre étude). Aussi, le sexe de l'enfant n'a pas été examiné dans cette méta-analyse.

Maintenant, en regard des réactions négatives des mères et de leur accompagnement négatif, nous en avons rapporté les associations négatives et significatives sur la compréhension des émotions des filles. Nos résultats en lien avec les réactions négatives maternelles concordent avec ceux obtenus par Fabes et ses collaborateurs (2002), de même que Perlman et ses collaborateurs (2008) (le sexe de l'enfant n'a pas été examiné dans ces études). En revanche, Broth (2004) n'a pas obtenu d'association entre les réactions négatives des mères et la compréhension des émotions des enfants.

Nous pouvons par ailleurs considérer les résultats concluants de quelques études sur les relations entre l'accompagnement des mères et la compréhension des émotions des enfants. D'entrée de jeu, nous devons souligner que nous sommes confrontés à certaines limites qui rendent plus difficiles la comparaison de nos résultats avec d'autres études. L'accompagnement est couramment traduit par le langage émotionnel des parents. Une des méthodes fréquemment utilisée consiste à extraire et à analyser le contenu émotionnel des conversations ou des interactions entre la dyade mère – enfant (et plus rarement père – enfant) pour, au final, quantifier l'accompagnement positif. Les implications sont telles que, lorsque les mères valorisent les émotions, qu'elles les abordent et qu'elles les expliquent à leur enfant, celui-ci a une meilleure compréhension des émotions (Denham, Zoller et al..

1994 ; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991). Pour leur part, Martin et Green (2005) nuancent leurs résultats en fonction du sexe de l'enfant : ils ne rapportent pas de lien significatif entre l'accompagnement positif des mères et la compréhension des émotions des filles, alors que cette association émerge en lien avec les garçons. Bien qu'intéressants, les résultats de ces recherches ne nous renseignent pas sur les pratiques jugées moins favorables (l'accompagnement négatif) et la relation possible entre le guidage négatif et la compréhension des émotions des enfants. Le fait que nous avons inclus une mesure d'accompagnement négatif représente une contribution appréciable de cette thèse et les résultats obtenus laissent à penser qu'il est pertinent de poursuivre l'étude de cette pratique parentale de socialisation des émotions en lien avec la compréhension des émotions des enfants.

De plus, nous avons rapporté un effet prédictif conjoint entre les variables de réactions négatives des mères et leur accompagnement négatif sur la compréhension des émotions des filles. De fait, lorsque ces deux variables sont intégrées en même temps dans le modèle de régression, nous constatons qu'elles n'ont pas de contribution unique à la compréhension des émotions des filles. Même si les réactions négatives et l'accompagnement négatif représentent des composantes différentes, elles relèvent toutes les deux du domaine de la socialisation des émotions. En ce sens, il est probable que certaines représentations ou manifestations soient partagées par les deux dimensions. D'après nos résultats, nous pourrions croire que c'est précisément cette portion de chevauchement qui explique la compréhension des émotions des filles. Au demeurant, en considérant l'apport conjoint des variables maternelles, nos résultats contribuent à enrichir l'état actuel des connaissances car peu d'études ont précédemment examiné simultanément les différentes dimensions parentales de la socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants.

Dans le même ordre d'idées, si rares sont les études sur les pratiques paternelles de socialisation des émotions, celles qui ont, de surcroît, estimé leurs effets sur la compréhension des émotions des enfants le sont encore davantage. Nous soulignons donc d'emblée la contribution de nos résultats à la littérature existante. En revanche, nous disposons de très peu de données pour mettre en parallèle nos résultats, sinon celles de McElwain et ses collaborateurs (2007). Ces derniers ont évalué les réactions parentales et ils

ont obtenu un effet prédictif des réactions positives des pères (et des mères) sur la compréhension des émotions des enfants (âgés de 3 à 5 ans). Les réactions négatives des deux parents n'ont pas été déterminantes à la compréhension des émotions des enfants, ni le sexe de l'enfant.

Rappelons qu'en lien avec les pères, nous avons relevé deux associations positives et significatives : 1) entre leurs réactions positives et la compréhension des émotions des filles, et 2) entre leur accompagnement positif et la compréhension des émotions des filles. De plus, nous avons obtenu un effet prédictif conjoint entre les variables de réactions positives des pères et leur accompagnement positif sur la compréhension des émotions des filles. Ces résultats sont d'autant plus révélateurs lorsqu'ils sont juxtaposés à ceux obtenus auprès des mères (où les pôles négatifs des réactions et de l'accompagnement se sont avérés déterminants à la compréhension des émotions des filles).

Mis ensemble, les pratiques des mères et des pères forment un agencement complémentaire pour les filles. Celles-ci semblent, d'une part, être plus sensibles aux pratiques (réactions et accompagnement) négatives de leur mère et, d'autre part, plus sensibles aux pratiques (réactions et accompagnement) positives de leur père. Soulignons que dans les deux cas, ce sont conjointement les réactions et l'accompagnement qui ont eu un effet prédictif sur la compréhension des émotions des filles. Cela laisse croire que l'expression des émotions par les parents (modélage) est un mécanisme qui agit peu chez les filles et ne leur permet pas de mieux comprendre les émotions (rappelons que nous n'avons pas obtenu de lien entre le modélage parental et la compréhension des émotions des filles). Il apparaît que la compréhension des émotions est facilitée chez les filles lorsque celles-ci sont directement interpellées par leurs parents sur le plan émotionnel (par leurs réactions et leurs discussions par exemple).

Par ailleurs, ces résultats nous amènent à nouveau à faire un parallèle avec les images maternelles et paternelles admises dans notre culture, où les mères sont perçues comme plus réconfortantes ou sécurisantes et les pères plus autoritaires ou moins affectifs. À la lumière de nos résultats, il apparaît que les pratiques moins typiques ou standards attribuées respectivement aux mères et aux pères semblent être plus déterminantes pour la compréhension des émotions des filles.

Enfin, nous avons révélé une association positive et significative – et un effet prédictif – entre l’accompagnement négatif des mères et la compréhension des émotions des garçons. Quoique ce résultat n’ait pas été anticipé et qu’il soit surprenant à première vue, il n’en demeure pas moins intéressant. D’ailleurs, une autre étude, menée auprès d’enfants plus âgés (9 à 13 ans), a aussi obtenu un résultat similaire en lien, dans leur cas, avec le guidage positif des mères. Bien que ces dernières n’aient pas rapporté des pratiques différentes selon le sexe de leur enfant, leur accompagnement positif était associé positivement à la compréhension des émotions de leur fille mais négativement à celle de leur garçon (Cunningham et al., 2009).

Une explication probable à nos résultats renvoie à la perspective plus large où la socialisation des émotions s’inscrit dans un contexte culturel (Cole & Tan, 2007). Ce cadre véhicule un ensemble de valeurs, d’idées et d’attentes relatives au sexe de l’enfant (stéréotypes). Il est attendu des filles qu’elles expriment plus leurs émotions et qu’elles soient plus sensibles ; en revanche, il est attendu des garçons qu’ils maîtrisent et contrôlent leurs émotions, telles que la peur et la tristesse. Il est possible que les pratiques de guidage négatif des mères retiennent l’attention des garçons puisqu’elles sont cohérentes avec l’image promue culturellement où les garçons sont moins émotifs ; le message extrait par les garçons de ces pratiques maternelles est conséquent avec les représentations ou les modèles liés au sexe qu’ils se forment.

Cette explication place également les garçons comme agents actifs dans leur propre socialisation (Grusec & Davidov, 2007 ; Maccoby, 2007). En vue de tendre vers un équilibre, les garçons ont coordonné et concilié les pratiques maternelles de guidage négatif à d’autres messages captés dans leur environnement social. Ce rationnel est aussi applicable aux jeunes filles de notre étude. Nous pouvons émettre l’hypothèse que si les liens entre les pratiques parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des filles sont dans le sens initialement attendu, alors peut être que les messages véhiculés entre les différents milieux de vie des filles s’intègrent plus harmonieusement à leurs schémas existants, sans créer d’opposition. En outre, même si les pratiques parentales sont indifférenciées selon le sexe de l’enfant, il semble que les enfants assimilent les messages émotionnels de leurs parents de façon congruente avec les modèles stéréotypés de sexe. En

définitive, la transmission des idées et l'internalisation des valeurs propres au sexe de l'enfant se cultivent au-delà du nid familial : la fratrie, les enseignants, les pairs et les médias sont des sources d'influences non négligeables qui concourent à l'intégration d'informations culturelles et sociales relatives au sexe de l'enfant (Leaper & Friedman, 2007).

Dans l'ensemble, cette thèse met en relief une certaine cohésion entre, d'une part, les différentes dimensions positives de la socialisation des émotions des mères et des pères et, d'autre part, les différentes dimensions négatives de leurs pratiques de socialisation des émotions. L'inclusion des trois composantes parentales de socialisation des émotions dans notre recherche nous permet de tracer ce portrait plus complet et unifié quant aux pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères, un effort rarement poursuivi. Au demeurant, non seulement les mères et les pères ont été retenus dans cette étude, mais il s'agissait des deux parents (vivant sous le même toit) d'un même enfant, ce qui constitue un atout comparé à la plupart des autres études qui recrutent des mères et des pères issus de foyers différents.

Notre étude permet aussi de jeter un éclairage nouveau dans ce domaine de recherche en mettant en parallèle les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères. Nous constatons que les parents conjuguent à la fois des similarités et des distinctions au plan de leurs pratiques. À cet égard, nous pouvons escompter certaines retombées positives pour les enfants d'avoir des parents différenciés. Il est possible que l'amalgame des différences et des similitudes entre les mères et les pères engendre chez les enfants la formation de représentations sur les émotions plus complexes et étendues que si les pratiques des deux parents étaient identiques. Cela est susceptible d'accroître chez les enfants leur habileté à repérer des indices émotionnels de nature plus diversifiée chez autrui. Par exemple, un enfant qui voit sa mère exprimer haut et fort sa joie en recevant un cadeau pour son anniversaire sera à même de reconnaître une telle émotion lorsqu'un de ses camarades s'exprime ainsi. Si, de surcroît, l'enfant a été témoin du sourire de son père face à un cadeau désiré, il ajoutera cette autre manifestation de la joie à son répertoire. En somme, les enfants qui peuvent saisir et comprendre de telles nuances dans l'expression des émotions de leurs pairs se trouvent mieux outillés pour y répondre de façon appropriée. Par ricochet, nous pouvons en prévoir l'incidence positive sur leurs compétences sociales.

Notre étude renforce la pertinence et l'importance de poursuivre des recherches comprenant à la fois les mères et les pères comme informateurs en vue de mieux définir leurs rôles spécifiques et leurs contributions à la compréhension des émotions des enfants. De mieux connaître ces influences parentales – qu'elles soient similaires ou différences – nous donnera de plus amples moyens pour sensibiliser et assister les parents en reflétant l'incidence de leurs pratiques parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants.

Du reste, au chapitre des contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants, nous avons certes obtenu des résultats plus limités qu'attendus. Or, ils n'en demeurent pas moins intéressants au plan de leurs implications. Il est plausible que le début de la fréquentation scolaire coïncide avec un déclin de l'influence des pratiques parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants, déclin plus particulièrement marqué pour les garçons. À cette période, les enfants s'intègrent dans un nouvel environnement ; ils passent une partie importante de leur journée à l'école et leur réseau social s'élargit. Les enfants rencontrent de nouveaux enjeux propres aux réalités du monde scolaire et ils doivent s'y adapter. En bref, les ressources des enfants sont beaucoup plus mobilisées en dehors du nid familial. Il est probable qu'au cours de cette étape, l'influence des pratiques parentales de socialisation des émotions sur la compréhension des émotions des enfants soit moins directe ou moins déterminante qu'à la période préscolaire. Rappelons que dans tous nos modèles prédictifs, un pourcentage non négligeable de la compréhension des émotions des enfants n'était pas attribuable aux pratiques parentales de socialisation des émotions (du moins, telles que mesurées ici). Relevons au passage que certains facteurs individuels (au-delà de ceux que nous avons considérés dans la présente étude) sont susceptibles d'avoir eu un effet sur le niveau actuel de la compréhension des émotions des enfants (p. ex. la qualité de la relation parent – enfant ou leurs expériences sociales antérieures).

4.2 Limites de la thèse et pistes de recherches futures

Dans la présente section, nous nous penchons d'abord sur les limites de la thèse. Nous enchaînons avec quelques propositions de recherches futures.

Une première limite de l'étude concerne le type de données recueillies (auto-rapportées) auprès des parents. Nous avons toutefois déployé des efforts pour tenter de minimiser les faiblesses de cette approche méthodologique. D'une part, nous avons eu recours à une mesure de contrôle de la désirabilité sociale et, d'autre part, nous avons préservé et assuré l'anonymat et la confidentialité des réponses fournies par les participants. Néanmoins, nous ne pouvons écarter la possibilité que les mesures utilisées n'aient pas été suffisamment sensibles pour détecter certains effets. De fait, il est difficile de mesurer de façon nuancée les pratiques parentales en matière de socialisation des émotions. Les questionnaires auto-rapportés permettent de recueillir des données sur certaines pratiques et de dégager des scores globaux positifs et négatifs en fonction des représentations de chaque parent. Or, il se peut que certaines dimensions des pratiques parentales reliées aux émotions non prises en compte dans la recherche influencent de manière déterminante le développement de la compréhension des émotions. Par exemple, le modelage parental – traduit par l'expression des émotions des parents – ne rend pas compte de tous les éléments associés à cette variable à savoir, par exemple, la durée ou l'intensité de l'émotion exprimée (Dunsmore & Halberstadt, 1997). De même, il est possible que l'expression des émotions des parents – tout comme les autres composantes parentales – soit exposée à des variations selon le contexte en scène ou les émotions particulières impliquées : un parent pourrait exprimer aisément sa colère tout en camouflant sa tristesse.

De façon similaire, nous pouvons supposer que la mesure utilisée pour évaluer le niveau de compréhension des émotions des enfants n'a pas permis d'obtenir une évaluation suffisamment détaillée et précise du développement de cette compétence émotionnelle chez les enfants en début de scolarisation. En fait, peu d'instruments sont actuellement disponibles pour évaluer la compréhension des émotions dans une perspective développementale. Plusieurs études utilisent des outils qui estiment la compréhension des émotions des enfants sur la base d'une ou deux de ses composantes. Par exemple, une des mesures les plus utilisées et reconnues est sans doute celle élaborée par Denham (1986). Or, cette mesure est destinée à des enfants plus jeunes que ceux impliqués dans la présente étude. Par conséquent, son utilisation n'était ni conseillée ni justifiée (un effet plafond aurait été appréhendé auprès de nos enfants). Le TEC était donc bien indiqué et présentait de solides fondements théoriques et empiriques. Par contre, un seul score global est extrait du TEC, lequel

représente l'unique repère du niveau de compréhension des émotions des enfants. En outre, nous avons effectué une seule prise de mesure auprès d'un seul répondant. D'un autre côté, l'utilisation parallèle d'une mesure pour estimer le niveau de vocabulaire des enfants nous a permis d'écartier l'effet des habiletés langagières des enfants sur leur niveau de compréhension des émotions.

Une seconde limite de la thèse renvoie à la nature corrélationnelle des données. De ce fait, nous ne pouvons nous prononcer quant à la direction des effets obtenus, à savoir si certaines pratiques parentales entraînent une meilleure compréhension des émotions chez les enfants ou si c'est plutôt l'inverse qui prévaut, soit qu'une meilleure compréhension des émotions par les enfants prédispose les parents à utiliser certaines pratiques parentales.

Une troisième limite de la recherche repose sur les caractéristiques des participants. Notre échantillon, formé uniquement de familles biparentales, était assez homogène au vu de leur statut socioéconomique élevé et de leur haut niveau de scolarité. Conséquemment, nos données sont possiblement biaisées par ces attributs, limitant par la même occasion leur potentiel de généralisation à d'autres types de familles et à d'autres groupes socioéconomiques.

Par ailleurs, notre étude fait émerger plusieurs pistes fort intéressantes pour de futures recherches. Nous en proposons quelques-unes, inspirées de l'amalgame des forces de la thèse et de la littérature scientifique contemporaine, ainsi que des limites à surmonter.

Une première avenue de recherche est destinée à palier les lacunes associées au type de mesures que nous avons utilisé auprès des parents (c.-à-d. auto-rapporté) et à la nature des données (c.-à-d. corrélationnelle). D'abord, d'inclure des mesures complémentaires, telle que l'observation directe, serait susceptible d'enrichir la portée des résultats, tant en regard des pratiques parentales de socialisation des émotions que de leurs contributions à la compréhension des émotions des enfants. Dans cet ordre d'idées, il serait indiqué de multiplier les sources de répondants, afin d'examiner et de concilier les données selon différents points de vue. Aussi, malgré la taille assez importante de notre échantillon, ce dernier s'est avéré relativement homogène au plan de ses caractéristiques. Il pourrait donc être enrichissant de diversifier le portrait des participants en incluant des familles issues de milieux socioéconomiques plus variés. De même, il serait à propos d'investiguer d'autres

types de familles que celles recrutées ici, pour en évaluer les répercussions sur les variables à l'étude.

Une seconde avenue de recherche prometteuse, qui permettrait d'élargir l'étendue de nos connaissances, serait d'adopter un devis longitudinal. Cette alternative permettrait de mieux apprécier tant l'évolution des pratiques parentales de socialisation des émotions que celle de leurs effets sur la compréhension des émotions des enfants. Il importe de souligner que la tranche d'âge des enfants dans notre projet, qui correspond au début de la scolarisation, a été moins scrutée que la période préscolaire par exemple. Par conséquent, autant notre étude permet d'enrichir les connaissances actuelles à l'égard de ce groupe d'âge, autant elle renforce la pertinence de mener des recherches longitudinales pour déterminer la continuité – ou les fluctuations – des liens entre les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères et la compréhension des émotions des enfants au fil de leur développement.

Une troisième avenue de recherche, qui se juxtapose aux précédentes, vise à parfaire la méthodologie en intégrant au plan de recherche d'autres variables contextuelles. À titre d'exemple, nous pensons à l'influence potentielle : 1) des autres agents de socialisation de l'enfant ; 2) de caractéristiques individuelles de l'enfant ; et 3) de facteurs associés à la coparentalité. Nous abordons brièvement ces thèmes dans les paragraphes qui suivent.

D'abord, nous pouvons nous demander si, au début de la scolarisation, les effets des pratiques des parents sont quelque peu modulés par l'influence simultanée des autres agents de socialisation. De fait, les enfants évoluent dans un contexte social formé aussi de pairs et d'un enseignant et, pour plusieurs, de frères et sœurs. D'incorporer des mesures portant sur les autres agents de socialisation permettrait de mettre en perspective l'influence relative de chacune de ces personnes à cette période de développement particulière. En outre, cela donnerait les outils nécessaires pour brosser un portrait plus complet et plus inclusif de la socialisation des émotions par différents acteurs et leurs implications sur le développement de la compréhension des émotions des enfants. Du reste, nous pourrions en extraire des informations de nature à guider des programmes de promotion des habiletés socioémotionnelles destinés aux parents et aux enseignants.

Ensuite, au plan des caractéristiques individuelles des enfants, nous pouvons notamment considérer la qualité de la relation parent – enfant (attachement) et leur tempérament (ou leurs

dispositions génétiques particulières au sens plus large). Ces éléments sont susceptibles d'avoir teinté à la fois les pratiques parentales de socialisation des émotions et le niveau de compréhension des émotions des enfants. Enfin, en regard du sexe de l'enfant, force est de constater que la littérature n'offre pas de réponses définitives quant à son influence. Des recherches additionnelles sont encore nécessaires pour clarifier les conditions sous lesquelles les différences de sexe sont plus susceptibles d'émerger.

Enfin, nous estimons qu'il serait à propos de se pencher sur l'étude de facteurs en lien avec la coparentalité, tels que la qualité de la relation conjugale et l'engagement parental. Ces éléments sont sujets à se répercuter sur les pratiques de socialisation des émotions des parents et, par ricochet, sur leurs contributions à la compréhension des émotions des jeunes enfants. En somme, l'étude de la qualité de la relation de chacune des dyades de la famille (père – mère, mère – enfant et père – enfant) permettrait d'estimer les influences réciproques entre chacune des dyades et d'en évaluer les répercussions sur les variables que nous avons ici ciblées.

4.3 Conclusion générale

Cette thèse contribue à l'avancement des connaissances se rapportant aux pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères ainsi qu'à leurs contributions à la compréhension des émotions des enfants. Notre étude a permis d'établir que les parents font preuve d'une certaine cohérence dans l'utilisation des différentes pratiques de socialisation des émotions de leur enfant. Notre étude a également permis de dresser un portrait comparatif entre les mères et les pères et de démontrer que ces derniers adoptent des pratiques similaires à certains égards et distinctes à d'autres. En outre, nous avons souligné les rôles respectifs et complémentaires des mères et des pères à la compréhension des émotions des jeunes enfants, en tenant compte du sexe de ces derniers.

Plusieurs raisons justifient la pertinence de mieux connaître les rôles joués par les parents dans la socialisation de la compréhension des émotions des enfants. En effet, au cours des dernières années, les recherches ont démontré qu'une bonne compréhension des émotions est associée à des retombées positives pour le développement ultérieur des jeunes enfants. Les conclusions d'une récente revue méta-analytique réalisée par Trentacosta et Fine (2010)

viennent appuyer cette idée. Ces derniers ont intégré dans leur analyse les études ayant mis en relation la compréhension des émotions des enfants et des adolescents et la qualité de leur adaptation sociale (compétences sociales et problèmes de comportement de type externalisé et internalisé). Le principal constat de cette méta-analyse est que la compréhension des émotions des enfants est associée, d'une part, positivement aux compétences sociales chez les groupes des 3 à 5 ans et des 6 à 11 ans et, d'autre part, négativement aux problèmes internalisés et externalisés chez les groupes des 3 à 5 ans et des 9 à 15 ans. De tels résultats incitent à mieux comprendre les déterminants familiaux de cette compétence émotionnelle afin de soutenir, d'un point de vue clinique, les efforts de prévention auprès des enfants plus vulnérables.

Ainsi donc, la maîtrise des compétences émotionnelles (qui ne se limitent pas uniquement à la compréhension des émotions, mais comprennent également les habiletés d'expression et de régulation) ont des retombées sociales positives pour les enfants. Les enfants qui sont bien nantis au plan de ces compétences occupent un statut positif parmi leurs pairs, ils sont perçus comme compétents socialement par leurs parents et leurs enseignants, ils réagissent positivement et de façon prosociale aux émotions d'autrui, etc. (Denham, 1998). Notre étude s'inscrit dans la foulée des recherches actuelles en psychologie de l'enfant qui s'intéressent aux conditions susceptibles de favoriser un développement émotionnel optimal. Certains ont porté leur attention sur les caractéristiques individuelles des enfants (p. ex. la qualité de l'attachement parent – enfant ou leur tempérament) ; d'autres se sont plutôt penchés sur l'étude du système familial.

À la lumière de la littérature scientifique existante, force est de constater que l'étude du processus par lequel les enfants développent leur capacité à s'exprimer, à comprendre leurs émotions et celles des autres et à gérer leurs émotions de façon socialement acceptable (selon les contextes) est dynamique et complexe. Le tout premier environnement social que les enfants côtoient est constitué de ses parents. En tant qu'agents de socialisation primaires, ils sont susceptibles d'avoir un impact de taille sur le développement des compétences émotionnelles et sociales de leur enfant (Ashabi, 2000 ; Denham, 1998 ; Eisenberg, 1998).

Nonobstant les contributions des parents dans le processus de socialisation des enfants, au fil du temps, de nouvelles relations émergent dans leur vie et d'autres agents interviennent

alors comme maîtres d'œuvre : la fratrie, les pairs, les enseignants, etc. À l'instar des parents, ils sont porteurs de messages déterminants pour la socialisation des enfants ; ils véhiculent et reflètent des idées, des valeurs et des normes propres au sexe et à la culture. En retour, les enfants influent sur ces personnes, par leurs gestes, leurs réactions ou leurs expressions (influences bidirectionnelles). Enfin, au cœur même du processus de socialisation, nous retrouvons les enfants, qui occupent un rôle principal dans leur développement.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET

Contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants.

CHERCHEURS IMPLIQUÉS

Marie-Josée Emard, étudiante au doctorat en psychologie et Sylvain Coutu, directeur de recherche et professeur au département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais.

OBJECTIFS DU PROJET

Notre étude porte sur les rôles des parents en lien avec la socialisation des émotions et la compréhension des émotions des enfants de maternelle et de première année du primaire. La socialisation des émotions fait référence à l'expression des émotions des parents, leurs réactions face à l'expression des émotions de leur enfant et leurs différentes perceptions face à l'univers des émotions.

De façon plus précise, notre étude vise à mieux comprendre la relation entre les différentes variables parentales de socialisation des émotions et la compréhension des émotions des enfants. De même, nous poursuivons l'objectif d'examiner en quoi les mères et les pères se ressemblent et en quoi ils se distinguent dans leurs contributions à la compréhension des émotions de leur enfant de maternelle ou de première année du primaire.

DÉROULEMENT DU PROJET

Le projet se déroulera de septembre 2008 à janvier 2009. Les parents (mère et père) seront sollicités par le biais d'une lettre d'invitation acheminée par l'enseignant(e) de leur enfant de maternelle ou de première année du primaire. Les deux parents de l'enfant devront volontairement accepter de participer à l'étude, vivre ensemble et être en mesure de lire et écrire le français.

La participation des parents et des enfants est entièrement volontaire. Tous les participants sont libres de cesser leur participation au projet en tout temps et ce, sans aucun préjudice.

PARTICIPATION ATTENDUE DES PARENTS ET DES ENFANTS

Nous invitons les mères et les pères à répondre séparément à cinq questionnaires en lien avec le projet :

- Un questionnaire permettant de dresser le portrait des participants ;
- Un questionnaire se rapportant au climat familial émotionnel ;
- Deux questionnaires évaluant les réactions parentales dans des situations émotionnelles hypothétiques ;
- Un questionnaire portant sur la vision des parents à l'égard des émotions.

Les parents sont invités à remplir ces questionnaires à une seule reprise. La durée totale pour remplir les questionnaires est estimée à 40 minutes.

Les parents qui accepteront de participer à l'étude recevront séparément leur cahier de questionnaires. Les enseignants feront parvenir le premier cahier de questionnaires par l'enfant (le premier cahier sera adressé, pour la moitié des participants, aux mères, et pour la seconde moitié, aux pères). Un délai de deux semaines sera accordé au premier parent pour compléter le cahier de questionnaires. Une enveloppe pré-affranchie lui sera fournie pour retourner le cahier de questionnaires par la poste. Lors de la réception par l'étudiante responsable du projet d'un cahier de questionnaires, les enseignants feront parvenir par l'enfant le cahier de questionnaires à l'autre parent de cette famille. Un délai de deux semaines sera également accordé à ce parent pour compléter le cahier de questionnaires, qu'il retournera aussi par la poste dans une enveloppe pré-affranchie.

Avec l'accord de leurs parents, les enfants seront rencontrés individuellement à leur école primaire (au moment jugé opportun par son enseignant(e)) pour participer à deux sessions d'évaluation : 1) pour évaluer leur niveau de développement au plan langagier, et 2) pour évaluer leur compréhension des émotions. Il est à noter que ces évaluations sont effectuées par l'étudiante responsable du projet, laquelle a été qualifiée et formée par Monsieur Sylvain Coutu (dans le cadre de recherches antérieures où les instruments de mesure administrés étaient les mêmes).

CONFIDENTIALITÉ

Les mesures suivantes seront prises pour assurer la confidentialité des réponses :

- Tous les documents seront codifiés (répondant anonyme ; aucun renseignement nominatif n'apparaît sur les documents, questionnaires, etc.) ;
- Seuls l'étudiante responsable du projet, une assistante de recherche et le directeur de recherche auront accès aux données ;
- Les documents seront conservés dans un classeur verrouillé situé dans un local à accès limité pendant une période de 5 ans ;

- En cas de retrait d'un participant (mère, père ou enfant), les données et documents le concernant et concernant les autres membres de la famille seront aussitôt détruits et non pris en compte dans les analyses ;
- Les documents seront détruits à la fin de la période de conservation des documents (5 ans).

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

RETOMBÉES ATTENDUES DU PROJET

Plusieurs retombées intéressantes sont attendues de ce projet :

- Avoir de meilleures connaissances quant aux contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants.
- Mieux documenter les similarités et les différences entre les mères et les pères eu égard à ces contributions.
- Les résultats obtenus seront aussi de nature à guider le développement de programmes à l'intention des familles et de leurs jeunes enfants.

RISQUES ENCOURUS PAR LES PARTICIPANTS

Les risques encourus par les participants sont minimes. Les parents ne font que répondre à des énoncés sur des questionnaires. Les questions posées se rapportent aux sujets à l'étude et sont d'ordre général. Les risques se limitent à un possible inconfort à remplir les questionnaires (les questions posées pourraient soulever des questions sur les pratiques éducatives, les émotions et les enfants). En ce qui concerne la participation des enfants, certains pourraient se sentir intimidés par la situation d'évaluation mais l'étudiante responsable du projet est familière avec les instruments et est formée pour créer un climat sécurisant et agréable. Si un enfant démontrait des signes d'inconfort, l'évaluation cessera. L'équipe de recherche dirigée par Monsieur Coutu – dont fait partie l'étudiante responsable du projet – a utilisé à plusieurs reprises les questionnaires destinés aux parents et les instruments d'évaluation pour les enfants et n'a pas noté de problème chez les participants.

Pour toutes les évaluations, la confidentialité des réponses est assurée par les mesures indiquées plus haut. N'hésitez pas à communiquer avec nous en tout temps si vous le jugez nécessaire.

SI VOUS N'AVEZ PAS DE QUESTION CONCERNANT NOTRE PROJET, QUE VOUS COMPRENEZ BIEN CE QUI EST ATTENDU DE VOUS ET QUE VOUS ACCEPTEZ LES CONDITIONS QUE NOUS VENONS D'ÉNONCER, VEUILLEZ SVP SIGNER À L'ENDROIT INDIQUÉ.

Nous acceptons tous les deux de participer au projet de recherche. Nous acceptons également que notre enfant de maternelle ou de première année du primaire y participe. Préalablement à notre participation au projet, nous avons été informés des objectifs et du déroulement de ce projet. On nous a également expliqué que nos réponses fournies sur les questionnaires demeureront confidentielles.

Seuls l'étudiante responsable du projet, une assistante de recherche et le directeur de recherche auront accès aux données

Nous avons été informés que nous pouvons décider en tout temps de cesser notre participation et celle de notre enfant au projet et ce, sans aucun préjudice.

Nom de la mère de l'enfant

Nom du père de l'enfant

Signature

Signature

Date

Date

Prénom de l'enfant participant

Nom de l'école primaire fréquentée

<p>VEUILLEZ SVP NOUS RETOURNER UNE COPIE SIGNÉE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET CONSERVER L'AUTRE COPIE. MERCI !</p>
--

Marie-Josée Emard
Responsable du projet
Étudiante au doctorat en psychologie
Université du Québec en Outaouais
819-595-3900, poste 2500
marie-josée.emard@uqo.ca

Sylvain Coutu, PhD
Directeur de recherche / Professeur-chercheur
Département de psychoéducation et psychologie
Université du Québec en Outaouais
819-595-3900, poste 2289
sylvain.coutu@uqo.ca

Signature

Signature

Date

Date

APPENDICE B

FICHE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

LA FICHE DE DONNÉES PERSONNELLES

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

Nous vous rappelons que toutes vos réponses resteront confidentielles.

1. Vous êtes : une femme un homme
2. Quel âge avez-vous : _____ ans
3. Quel est votre type de famille ? _____
4. Combien avez-vous d'enfant(s) : _____

Âge	Sexe	Fréquentation actuelle ou passée d'un milieu de garde			
	Fille <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	→ Durée : De :	ans à ans
	Fille <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	→ Durée : De :	ans à ans
	Fille <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	→ Durée : De :	ans à ans
	Fille <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	Oui <input type="checkbox"/>	→ Durée : De :	ans à ans

5. Combien d'enfant(s) vit (ou vivent) présentement sous votre toit ? _____ enfant(s)
6. Cochez la **dernière** année de scolarité que vous avez terminée :

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

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

APPENDICE C

INSTRUMENTS DE MESURE

L' EXPRESSION DES ÉMOTIONS DANS MA FAMILLE (SEFQ¹)

Ceci est un questionnaire concernant l'expression des émotions. Nous aimerions en savoir plus sur le degré d'expressivité dans la famille de votre enfant. Nous aimerions que vous nous disiez à quelle fréquence vous vous exprimez tel qu'indiqué pour chacun des énoncés suivants.

Cochez un chiffre sur l'échelle graduée indiquant la fréquence à laquelle vous vous exprimez lorsque cette situation se présente. Par exemple, si vous n'exprimez jamais ou rarement les sentiments énoncés, cochez ①, ② ou ③. Si vous exprimez ces sentiments assez fréquemment, cochez ④, ⑤ ou ⑥. Si vous exprimez ces sentiments très fréquemment, cochez ⑦, ⑧ ou ⑨.

Complétez l'exemple suivant :

	PAS DU TOUT FRÉQUENT			ASSEZ FRÉQUENT			TRÈS FRÉQUENT		
Exprimer de l'affection en public.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨

Il peut être difficile d'établir un jugement pour certains énoncés. Toutefois, il est bien important de répondre à tous les items. Essayez de répondre le plus spontanément possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et nous ne croyons pas qu'il y ait une réponse qui soit meilleure qu'une autre. Nous espérons que vous prendrez plaisir à répondre à ce questionnaire et nous apprécions votre participation.

POUR CHAQUE ÉNONCÉ, VEUILLEZ COCHER UN CHIFFRE ENTRE ① ET ⑨.

DÉBUT ↓	PAS DU TOUT FRÉQUENT			ASSEZ FRÉQUENT			TRÈS FRÉQUENT		
1. Pardoner une personne qui aurait brisé un objet favori.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
2. Remercier un membre de la famille pour ce qu'il a fait.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
3. Manifester de la joie devant une belle journée.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
4. Montrer du mépris envers le comportement de l'autre.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
5. Exprimer du mécontentement envers le comportement de quelqu'un.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨

¹ Version française du SEFQ (Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995), traduit par Ladouceur et Reid (1996).

	PAS DU TOUT			ASSEZ			TRÈS		
	FRÉQUENT			FRÉQUENT			FRÉQUENT		
6. Féliciter quelqu'un pour son bon travail.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
7. Exprimer de la colère pour la négligence de l'autre.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
8. Bouder pour avoir été traité(e) de façon injuste par un membre de la famille.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
9. Se blâmer l'un l'autre pour des problèmes familiaux.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
10. Pleurer suite à un désaccord déplaisant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
11. Dénigrer les intérêts des autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
12. Montrer de l'antipathie envers quelqu'un.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
13. Rechercher l'approbation des autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
14. Manifester de l'embarras suite à une erreur stupide.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
15. Devenir complètement désespéré(e) lorsque la tension augmente.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
16. Démontrer de l'euphorie suite à un succès inattendu.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
17. Exprimer un grand enthousiasme pour des projets futurs.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
18. Manifester de l'admiration.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
19. Exprimer du chagrin lors de la mort de son animal domestique.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
20. Exprimer de la déception lorsque les plans tombent à l'eau.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
21. Complimenter quelqu'un sur son apparence.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
22. Exprimer de la sympathie face aux problèmes des autres.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
23. Exprimer sa grande affection ou son amour pour l'autre.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
24. Se chicaner avec un membre de la famille.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨

	PAS DU TOUT			ASSEZ			TRÈS		
	FRÉQUENT			FRÉQUENT			FRÉQUENT		
25. Pleurer lorsqu'un être cher part pour un certain temps.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
26. Serrer spontanément dans ses bras un membre de la famille.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
27. Exprimer momentanément de la colère pour une frustration insignifiante.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
28. Se faire du souci pour le succès d'un membre de la famille.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
29. S'excuser d'être en retard.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
30. Offrir de rendre service à quelqu'un.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
31. Aller chercher du réconfort auprès d'un membre de la famille.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
32. Montrer sa mauvaise humeur après une journée difficile.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
33. Essayer de remonter le moral à quelqu'un qui est triste.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
34. Dire à un membre de la famille à quel point vous vous sentez blessé(e).	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
35. Dire aux membres de la famille combien vous êtes heureux(se).	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
36. Menacer quelqu'un.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
37. Critiquer quelqu'un d'être en retard.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
38. Exprimer de la reconnaissance pour un service rendu.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
39. Faire une surprise à quelqu'un en lui offrant un petit cadeau ou en lui rendant un service.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
40. Dire « je m'excuse » lorsque vous constatez être dans l'erreur.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨

MES ATTITUDES FACE À L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS DE MON ENFANT – PARTIE 1 (CCNES²)

Pour les descriptions qui suivent, veuillez indiquer sur une échelle allant de ① (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		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 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	⑤	<input checked="" type="checkbox"/>	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

² Version française du CCNES (Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990), traduit par Coutu et Provost (1996).

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

SVP veuillez indiquer 6 réponses (a à f) par situation décrite

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 même s'il a manqué la fête.	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

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

SVP veuillez indiquer 6 réponses (a à f) par situation décrite

3. Si mon enfant perdait un objet auquel il tient beaucoup et qu'il réagissait en pleurant...							
a. je serais fâché(e) 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 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 de grandes respirations).	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

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

SVP veuillez indiquer 6 réponses (a à f) par situation décrite

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 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(e) 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

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

SVP veuillez indiquer 6 réponses (a à f) par situation décrite

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 un 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

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

SVP veuillez indiquer 6 réponses (a à f) par situation décrite

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

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

SVP veuillez indiquer 6 réponses (a à f) par situation décrite

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(e) 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

MES ATTITUDES FACE À L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS DE MON ENFANT – PARTIE 2 (QRPEPE³)

Pour les descriptions qui suivent, veuillez indiquer sur une échelle allant de ① (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 D).

ÉCHELLE DE RÉPONSE	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	peu probable		modérément probable				très probable

SVP veuillez indiquer 4 réponses (a à d) par situation décrite

1. Si nous sommes à une fête de famille dans un restaurant chic et que mon enfant se met à sauter et à crier « Joyeux anniversaire »;							
a) je suis légèrement embarrassé(e) par le comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) je souris à mon enfant pour lui indiquer que je suis content(e) qu'il ait du plaisir.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je dis à mon enfant, d'un ton ferme, « Assieds-toi ! ».	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je dis à mon enfant de ne pas crier si fort parce qu'il dérange les gens.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

2. Si mon enfant est à une fête, qu'il gagne un jouet et le montre avec fierté à ses amis qui en n'ont pas reçu;							
a) je suis gêné(e) par le manque de sensibilité de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) j'explique à mon enfant qu'il doit être discret car il peut rendre ses amis jaloux.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je laisse mon enfant exprimer sa joie d'avoir reçu un jouet.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je dis à mon enfant de serrer le jouet.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

³ Ladouceur, Reid, & Jacques (2002).

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

SVP veuillez indiquer 4 réponses (a à d) par situation décrite

3. Si nous sommes en visite chez des amis et que mon enfant saute et court dans la maison en criant;							
a) je dis à mon enfant qu'on ne court pas en criant et en sautant lorsqu'on est en visite car cela dérange les gens.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) je dis à mon enfant, d'un ton ferme, d'arrêter de sauter et de courir.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je laisse mon enfant jouer et avoir du plaisir.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je suis légèrement embarrassé(e) par le comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

4. Si nous sommes dans un magasin et que mon enfant, curieux, se met à toucher aux objets et à jouer avec certains d'entre eux;							
a) je me sens mal à l'aise face au comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) je laisse mon enfant explorer.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je dis sèchement à mon enfant d'arrêter de toucher en lui serrant le bras.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je dis à mon enfant qu'il ne faut pas toucher aux objets car il risque de les briser et que nous devons les payer.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

5. Si nous préparons une fête surprise pour nos amis et que mon enfant leur annonce nos plans;							
a) je suis fâché(e) du fait que mon enfant ait ruiné la surprise.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) je dis à mon enfant que c'était un secret et qu'on ne doit pas dire les secrets.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je souris pour lui montrer que je comprends qu'il n'ait pas pu garder le secret.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je dis sèchement à mon enfant de se taire.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

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

SVP veuillez indiquer 4 réponses (a à d) par situation décrite

6. Si nous sommes à un mariage et que mon enfant rit avec sa petite cousine assise derrière lui;						
a) je souris à mon enfant pour lui indiquer ma compréhension.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
b) je dis à mon enfant de se retourner et de se taire.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
c) je me sens gêné(e) par le comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
d) je dis à mon enfant qu'il ne faut pas rire pendant une cérémonie de mariage car ça dérange les gens.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

7. Si nous sommes dans une salle de théâtre en train de regarder un spectacle pour enfants et que mon enfant se met à crier et à sauter sur son banc;						
a) je suis gêné(e) par le comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
b) je dis à mon enfant de s'asseoir et de rester calme.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
c) je dis à mon enfant qu'il ne doit pas sauter sur son banc car ça dérange les autres.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
d) je souris à mon enfant pour lui indiquer que je suis content(e) de le voir avoir du plaisir.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

8. Si mon enfant arrive en criant pour m'annoncer qu'il a réussi à écrire son nom alors que je viens tout juste d'endormir le bébé;						
a) je dis sèchement à mon enfant d'arrêter de crier.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
b) je suis frustré(e) par le comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
c) je dis à mon enfant de ne pas crier car il peut réveiller le bébé et que les bébés ont besoin de beaucoup de sommeil.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
d) je félicite mon enfant pour son accomplissement.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

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

SVP veuillez indiquer 4 réponses (a à d) par situation décrite

9. Si nous sommes en chaloupe à la pêche avec des amis et que mon enfant crie et saute parce qu'il croit avoir attrapé un poisson;							
a) j'explique à mon enfant qu'on doit rester assis dans une chaloupe car elle peut chavirer.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) je dis sèchement à mon enfant de se calmer et de s'asseoir.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je souris à mon enfant et je tente de l'aider à ramener sa ligne.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je suis quelque peu gêné(e) par le comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

10. Si nous sommes en train de ramasser des légumes dans le potager communautaire et que mon enfant ramasse ceux des autres et me les donne;							
a) je dis à mon enfant, « Arrête de ramasser les légumes des autres ! ».	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) je suis embarrassé(e) par le comportement de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je souris en remerciant mon enfant de sa bonne intention.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je dis à mon enfant qu'il peut ramasser des légumes mais seulement ceux provenant de notre potager.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

11. Si je suis à l'école en train de discuter avec l'enseignant(e) de mon enfant et que celui-ci veut me montrer le dessin qu'il a fait au cours de la journée;							
a) j'explique à mon enfant qu'il ne doit pas m'interrompre lorsque je suis en train de discuter.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
b) je dis sèchement à mon enfant de se taire.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
c) je félicite mon enfant pour son travail.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
d) je suis embarrassé(e) par l'impolitesse de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

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

SVP veuillez indiquer 4 réponses (a à d) par situation décrite

12. Si nous sommes dans un restaurant où une personne handicapée est assise dans un fauteuil roulant à la table d'à côté, et que mon enfant la fixe du regard;						
a) je laisse mon enfant regarder.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
b) je donne un coup de coude à mon enfant et lui dis d'arrêter.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
c) je suis légèrement embarrassé(e) par l'impolitesse de mon enfant.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦
d) j'explique à mon enfant que c'est impoli de fixer les gens.	①	②	③	④	⑤	⑥ ⑦

MA PHILOSOPHIE FACE AUX ÉMOTIONS (ERPSST⁴)

Veillez indiquer sur une échelle allant de ① (toujours faux) à ⑤ (toujours vrai), à quel point vous êtes d'accord avec chacun des énoncés qui suivent. SVP lisez chaque question attentivement et répondez aussi spontanément que possible.

POUR CHAQUE ÉNONCÉ, VEUILLEZ COCHER UN CHIFFRE ENTRE ① ET ⑤.

		TOUJOURS FAUX			TOUJOURS VRAI	
1.	Les enfants ont vraiment très peu de raisons d'être tristes.	①	②	③	④	⑤
2.	Je pense que la colère ça peut aller, pourvu qu'elle soit contrôlée.	①	②	③	④	⑤
3.	Habituellement, les enfants qui font mine d'être tristes essaient tout simplement d'attirer la pitié des adultes.	①	②	③	④	⑤
4.	La colère d'un enfant mérite d'être punie (par exemple, retrait dans la chambre).	①	②	③	④	⑤
5.	Quand mon enfant est triste, il devient insupportable.	①	②	③	④	⑤
6.	Quand mon enfant est triste, il s'attend à ce que je règle tout et à ce que tout soit parfait.	①	②	③	④	⑤
7.	Je n'ai vraiment pas de place pour la tristesse dans ma vie personnelle.	①	②	③	④	⑤
8.	La colère est un état d'âme dangereux.	①	②	③	④	⑤
9.	Si vous ignorez la tristesse d'un enfant, elle disparaîtra et se réglera d'elle-même.	①	②	③	④	⑤
10.	La colère traduit habituellement de l'agressivité.	①	②	③	④	⑤
11.	Les enfants font mine d'être tristes souvent pour obtenir ce qu'ils veulent.	①	②	③	④	⑤
12.	Je pense que la tristesse ça peut aller, pourvu qu'elle soit contrôlée.	①	②	③	④	⑤

⁴ Version française du ERPSST (Gottman, 1997, adapté par Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin, & Voelker, 2006), traduit par Emard, Coutu et Pacheco (2007).

		TOUJOURS FAUX			TOUJOURS VRAI	
13.	La tristesse c'est fait pour passer, pas pour rester.	①	②	③	④	⑤
14.	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
15.	Je préfère un enfant heureux à un enfant trop émotif.	①	②	③	④	⑤
16.	Quand mon enfant est triste, c'est un bon temps pour lui apprendre à résoudre ses problèmes.	①	②	③	④	⑤
17.	J'aide mes enfants à surmonter leur tristesse rapidement de manière à ce qu'ils puissent passer à quelque chose de mieux.	①	②	③	④	⑤
18.	Le fait qu'un enfant soit triste ne constitue aucunement pour moi une occasion de lui apprendre quelque chose.	①	②	③	④	⑤
19.	Je pense que lorsque les enfants sont tristes c'est parce qu'ils ont accordé trop d'importance à l'aspect négatif des choses.	①	②	③	④	⑤
20.	Quand mon enfant est en colère, il devient insupportable.	①	②	③	④	⑤
21.	Je fixe des limites à la colère de mon enfant.	①	②	③	④	⑤
22.	Quand mon enfant fait mine d'être triste, c'est pour attirer l'attention.	①	②	③	④	⑤
23.	La colère est une émotion qu'il vaut la peine d'explorer.	①	②	③	④	⑤
24.	La colère d'un enfant provient en grande partie de son manque de maturité et de sa difficulté à bien comprendre les situations.	①	②	③	④	⑤
25.	J'essaie de transformer la mauvaise humeur de mon enfant en humeur plus joyeuse.	①	②	③	④	⑤
26.	Il est important d'exprimer la colère qu'on ressent.	①	②	③	④	⑤
27.	Quand mon enfant est triste, c'est une occasion de se rapprocher.	①	②	③	④	⑤
28.	Les enfants ont vraiment peu de raisons d'être en colère.	①	②	③	④	⑤
29.	Quand mon enfant est triste, j'essaie de l'aider à trouver qu'est-ce qui a provoqué cette émotion.	①	②	③	④	⑤

		TOUJOURS FAUX			TOUJOURS VRAI	
30.	Quand mon enfant est triste, je lui montre que je comprends.	①	②	③	④	⑤
31.	Il est important que mon enfant sache ce que c'est qu'être triste.	①	②	③	④	⑤
32.	L'important c'est de trouver pourquoi un enfant se sent triste.	①	②	③	④	⑤
33.	L'enfance c'est fait pour être heureux, pas pour être triste ou en colère.	①	②	③	④	⑤
34.	Quand mon enfant est triste, on s'assoit et on en parle.	①	②	③	④	⑤
35.	Quand mon enfant est triste, j'essaie de l'aider à comprendre pourquoi il ressent cette émotion.	①	②	③	④	⑤
36.	Quand mon enfant est en colère, c'est une occasion de se rapprocher.	①	②	③	④	⑤
37.	Quand mon enfant est en colère, je prends le temps de vivre ce sentiment avec lui.	①	②	③	④	⑤
38.	Il est important que mon enfant sache ce que c'est qu'être en colère.	①	②	③	④	⑤
39.	Je pense que c'est bon que les enfants ressentent de la colère parfois.	①	②	③	④	⑤
40.	L'important c'est de trouver pourquoi l'enfant ressent de la colère.	①	②	③	④	⑤
41.	Quand mon enfant devient triste, je le mets en garde de ne pas développer un mauvais caractère.	①	②	③	④	⑤
42.	Quand mon enfant est triste, je crains qu'il ne développe une personnalité négative.	①	②	③	④	⑤
43.	Je n'essaie pas vraiment d'apprendre à mon enfant quoi que ce soit de particulier au sujet de la tristesse.	①	②	③	④	⑤
44.	S'il y a une chose que j'ai apprise à propos de la tristesse, c'est que c'est correct de l'exprimer.	①	②	③	④	⑤
45.	Je ne pense pas qu'on puisse faire grand-chose contre la tristesse.	①	②	③	④	⑤
46.	Il n'y a pas grand-chose à faire pour un enfant triste sinon lui offrir du réconfort.	①	②	③	④	⑤
47.	Quand mon enfant est triste, j'essaie de lui faire savoir que je l'aime peu importe ce qui arrive.	①	②	③	④	⑤

		TOUJOURS FAUX			TOUJOURS VRAI	
48.	Quand mon enfant est triste, je ne sais pas trop ce qu'il attend de moi.	①	②	③	④	⑤
49.	Je n'essaie pas vraiment d'apprendre à mon enfant quelque chose de particulier au sujet de la colère.	①	②	③	④	⑤
50.	S'il y a une chose que j'ai apprise à propos de la colère, c'est que c'est correct de l'exprimer.	①	②	③	④	⑤
51.	Quand mon enfant est en colère, j'essaie de faire preuve de compréhension.	①	②	③	④	⑤
52.	Quand mon enfant est en colère, j'essaie de lui faire savoir que je l'aime peu importe ce qui arrive.	①	②	③	④	⑤
53.	Quand mon enfant est en colère, je ne sais pas trop ce qu'il attend de moi.	①	②	③	④	⑤
54.	Mon enfant a mauvais caractère et ça m'inquiète.	①	②	③	④	⑤
55.	Je ne crois pas qu'il soit bien qu'un enfant exprime de la colère.	①	②	③	④	⑤
56.	Les personnes en colère sont des gens qui ont perdu le contrôle.	①	②	③	④	⑤
57.	Un enfant qui exprime de la colère équivaut à un enfant qui fait une crise.	①	②	③	④	⑤
58.	Les enfants se mettent en colère pour obtenir ce qu'ils désirent.	①	②	③	④	⑤
59.	Quand mon enfant se met en colère, je m'inquiète de sa propension à être destructeur.	①	②	③	④	⑤
60.	Si vous laissez les enfants se mettre en colère, ils auront l'impression de toujours pouvoir obtenir ce qu'ils veulent.	①	②	③	④	⑤
61.	Les enfants en colère manquent de respect.	①	②	③	④	⑤
62.	Les enfants sont assez drôles quand ils sont en colère.	①	②	③	④	⑤
63.	La colère a tendance à brouiller mon jugement et je fais des choses que je regrette.	①	②	③	④	⑤
64.	Quand mon enfant est en colère, c'est le moment de résoudre un problème.	①	②	③	④	⑤
65.	Quand mon enfant se met en colère, je pense que c'est le temps de lui donner une fessée.	①	②	③	④	⑤

		TOUJOURS FAUX			TOUJOURS VRAI	
66.	Quand mon enfant se met en colère, mon but est que ça cesse.	①	②	③	④	⑤
67.	Je ne fais pas trop de cas de la colère d'un enfant.	①	②	③	④	⑤
68.	Quand mon enfant est en colère, je n'y accorde pas tellement d'importance.	①	②	③	④	⑤
69.	Quand je suis en colère, j'ai l'impression que je vais exploser.	①	②	③	④	⑤
70.	La colère ne mène à rien.	①	②	③	④	⑤
71.	C'est excitant pour un enfant d'exprimer de la colère.	①	②	③	④	⑤
72.	La colère d'un enfant c'est important.	①	②	③	④	⑤
73.	Les enfants ont le droit de ressentir de la colère.	①	②	③	④	⑤
74.	Quand mon enfant est furieux, j'essaie simplement de trouver ce qui le rend comme ça.	①	②	③	④	⑤
75.	C'est important d'aider l'enfant à trouver ce qui a causé sa colère.	①	②	③	④	⑤
76.	Quand mon enfant se met en colère contre moi, je me dis : « je n'ai pas envie d'entendre ça ».	①	②	③	④	⑤
77.	Quand mon 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
78.	Quand mon enfant est en colère, je me dis : « pourquoi n'accepte-t-il pas les choses telles qu'elles sont ? ».	①	②	③	④	⑤
79.	Je tiens à ce que mon enfant ose montrer qu'il est en colère, à ce qu'il se tienne debout.	①	②	③	④	⑤
80.	Je ne fais pas grand cas de la tristesse de mon enfant.	①	②	③	④	⑤
81.	Quand mon enfant est en colère, je veux savoir à quoi il pense.	①	②	③	④	⑤

ÉCHELLE DES OPINIONS PERSONNELLES⁵

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

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

⁵ Version française du SDS (Crowne & Marlowe, 1960), traduit par Coutin et al. (2002).

RÉFÉRENCES

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles, 33*(5), 309-323.
- Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development, 60*(6), 1337-1349.
- Arsenio, W. F., & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development, 63*(4), 915.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 79-84.
- Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W., & Masters, J. C. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(5), 968-976.
- Bennett, D. S., Bendersky, M., & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion, 19*(3), 375-396.
- Berger, K. S. (2000). *Psychologie du développement*. Mont-Royal, Québec: Modulo.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology, 5*(2), 263-269.
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex Roles, 50*(9/10), 659-675.
- Bouchard, S., & Cyr, C. (2005). *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (2^e ed.). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Brody, L., & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 338-349). New York: Guilford Press.
- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. In A. H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 24-47). New York: Cambridge University Press.
- Broth, M. R. (2004). Associations between mothers' negative emotionality and stress and their socialization of emotion practices: Mothers' emotional competence as resiliency or risk. *Dissertation Abstracts International*, 64, 4025B.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67(3), 789-802.
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67(5), 2217-2226.
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16(2), 210-231.
- 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.
- Cervantes, C. A., & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-98.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cole, P. M., & Tan, P. Z. (2007). Emotion socialization from a cultural perspective. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 516-542). New York: Guilford Press.
- Colwell, M. J., & Hart, S. (2006). Emotion framing: Does it relate to children's emotion knowledge and social behavior? *Early Child Development and Care*, 176(6), 591-603.
- Coutu, S., Dubeau, D., Provost, M. A., Royer, N., & Lavigne, S. (2002). Validation de la version française du questionnaire Coping with Children's Negative Emotions Scale - CCNES. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(4), 230-234.

- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.
- Cunningham, J. N., Kliewer, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology, 21*(1), 261-283.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*(4), 853-865.
- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology, 31*(4), 660-667.
- Decourcey, W. M. (2005). Parents' meta-emotion attitudes and toddlers' emotion competencies. *Dissertation Abstracts International, 65*, 4868B.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194-201.
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conceptions of emotions, parental socialisation, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20*(2), 301-319.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Emotional competence: Implications for social functioning. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment* (pp. 23-44). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et al. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.

- Denham, S. A., Cook, M., & Zoller, D. (1992). 'Baby looks very sad': Implications of conversations about feelings between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology, 10*(3), 301-315.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 32*(4), 595-608.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*(3), 205-227.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3/4), 311-343.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*(4), 1145-1152.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation & Emotion, 21*(1), 65-86.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(4), 488-508.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928-936.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 120-137.
- 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.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. M. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*(6), 1352-1366.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development, 8*(2), 201-219.

- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M., Theriault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP)*. Toronto, Ontario: PSYCAN.
- Dunsmore, J. C., & Halberstadt, A. G. (1997). How does family emotional expressiveness affect children's schemas? *New Directions for Child Development*, 77, 45-68.
- Dunsmore, J. C., & Karn, M. A. (2004). The influence of peer relationships and maternal socialization on kindergartners' developing emotion knowledge. *Early Education and Development*, 15(1), 39-56.
- Eisenberg, N. (1998). The socialization of socioemotional competence. 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. 59-78). New York: Plenum Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 138-156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70(2), 513-534.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. T. (1990). *The Coping with children's negative emotions scale (CCNES): Procedures and scoring*. Unpublished manuscript.
- 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), 285-310.

- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles, 20*(11), 675-691.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles, 42*(3), 233-253.
- Gamble, W. C., Ramakumar, S., & Diaz, A. (2007). Maternal and paternal similarities and differences in parenting: An examination of Mexican-American parents of young children. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(1), 72-88.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development, 65*(2), 622-637.
- Garner, P. W., & Power, T. G. (1996). Preschoolers' emotional control in the disappointment paradigm and its relation to temperament, emotional knowledge, and family expressiveness. *Child Development, 67*(4), 1406-1419.
- Garner, P. W., Robertson, S., & Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expressions with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles, 36*(11/12), 675-691.
- Gottman, J. M. (1997). *The heart of parenting: Raising an emotionally intelligent child*. New York: Simon & Schuster.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243-268.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284-308). 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.

- Halberstadt, A. G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: Family socialization in particular and a model in general. In R. S. Feldman & B. Rimé (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 106-160). New York: Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment, 7*(1), 93-103.
- Halberstadt, A. G., & Eaton, K. L. (2003). A meta-analysis of family expressiveness and children's emotion expressiveness and understanding. *Marriage & Family Review, 34*(1), 35-62.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development, 57*(4), 895-909.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*(4), 379-400.
- Harris, P. L., Olthof, T., & Terwogt, M. M. (1981). Children's knowledge of emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 22*(3), 247-261.
- Harris, P. L., & Pons, F. (2003). Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions, cognition, langage et développement* (pp. 209-218). Spimont, Belgique: Mardaga.
- Harter, S., & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology, 23*(3), 388-399.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 81-116). New York: Cambridge University Press.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program - initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology, 37*(8), 1008-1023.

- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology, 34*(5), 1026-1037.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology, 35*(2), 547-560.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology, 32*(1), 70-78.
- Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development, 69*(4), 1209-1222.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(2), 133-159.
- Keller, M., Gummerum, M., Wang, X. T., & Lindsey, S. (2004). Understanding perspectives and emotions in contract violation: Development of deontic and moral reasoning. *Child Development, 75*(2), 614-635.
- Kuebli, J., & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles, 27*(11), 683-698.
- Ladouceur, C., Reid, L., & Jacques, A. (2002). Construction et validation du Questionnaire sur les réactions parentales aux émotions positives exprimées par l'enfant. *Revue canadienne des sciences du comportement, 34*(1), 8-18.
- 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.
- Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development, 76*(3), 713-733.
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development, 72*(1), 82-102.

- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development, 68*(6), 1081-1104.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34*(5), 1038-1045.
- Leeper, C., & Friedman, C. K. (2007). The socialization of gender. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York: Guilford Press.
- Martin, R. M., & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development, 14*(2), 229-249.
- 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.
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York: Plenum.
- Misailidi, P. (2006). Young children's display rule knowledge: Understanding the distinction between apparent and real emotions and the motives underlying the use of display rules. *Social Behavior & Personality: An International Journal, 34*(10), 1285-1295.
- Nixon, C. L., & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*(2), 300-322.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development, 59*(5), 1323-1328.
- Perlman, S. B., Camras, L. A., & Pelphrey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology, 100*(4), 308-315.

- Perron, M. (2006). Développement de la compréhension de la dissimulation des émotions chez les enfants d'âge scolaire. *Dissertation Abstracts International*, 67, 6710B
- Perron, M., & Gosselin, P. (2007). Compréhension de la dissimulation des émotions chez l'enfant d'âge scolaire. *Enfance*, 59(2), 109-125.
- Pons, F., Doudin, P.-A., & Harris, P. L. (2004). La compréhension des émotions - Développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, & D. R. Hancock (Eds.), *Les émotions à l'école* (pp. 7-31). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., & Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension - TEC*. Oxford, UK: Oxford University.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2000). La compréhension des émotions chez l'enfant. *Psychoscope*, 21, 29-32.
- 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.
- Pons, F., Harris, P. L., & Doudin, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 619-700). New York: Wiley.
- Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development*, 61(6), 1872-1881.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

- Smith, M., & Walden, T. (1998). Developmental trends in emotion understanding among a diverse sample of African-American preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(2), 177-198.
- Song, H. (2004). The relationships between parental reactions to children's negative emotions and children's emotional understanding: Mediated pathways by children's internal working models of attachment relationship. *Dissertation Abstracts International, 64*, 3958A.
- Tenenbaum, H. R., Alfieri, L., Brooks, P. J., & Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(Part 2), 249-263.
- 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.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Cumberland, A., Losoya, S. H., et al. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control, and their problem behaviors: A four-year longitudinal study. *Emotion, 6*(3), 459-472.
- Wellman, H. M., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 191-214.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion, 9*(2), 117-149.
- Whissell, C. M., & Nicholson, H. (1991). Children's freely produced synonyms for seven key emotions. *Perceptual and Motor Skills, 72*(3), 1107-1111.
- 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*, 452-463.