

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA LITTÉRATIE ÉMOTIONNELLE DANS LE CONTEXTE D'UN RÉCIT DE  
CONTE IMAGÉ : INFLUENCE DU GENRE DES PARENTS ET DE L'ENFANT

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PROFIL CLINIQUE)

PAR

ELIZABETH LIMA-PACHECO

FÉVRIER 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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.»

## REMERCIEMENTS

À l'issue de la rédaction de cet essai doctoral, je demeure convaincue que cette recherche est loin d'être un travail individuel. La réalisation de cette étude n'aurait été possible sans l'aide exceptionnelle de plusieurs personnes.

J'aimerais adresser les premiers remerciements à mon directeur de recherche, Monsieur Sylvain Coutu. Durant mon cheminement, il a démontré de belles qualités humaines, notamment de la patience, de la compréhension et de la disponibilité à mon égard. Il a su me guider et m'encourager tout au long de mon parcours scolaire.

Je désire également étendre toute ma gratitude aux participants de cette étude, soit les parents et les enfants, qui ont été généreux de leur temps et qui m'ont accueillie si chaleureusement à leur domicile. J'en profite pour remercier les diverses directions scolaires qui m'ont offerte une aide précieuse en m'autorisant de solliciter les parents des enfants, ce qui m'a grandement faciliter la tâche du recrutement.

Finalement, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à mon copain, ma famille et mes amis qui m'ont aidée, encouragée et soutenue dans les moments difficiles. Ce travail a été un des plus importants défis que j'ai eu à relever jusqu'à présent et je me compte très chanceuse de vous avoir à mes côtés pour m'accompagner.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 Développement des compétences émotionnelles.....	3
1.2 Socialisation des émotions et ses mécanismes.....	4
1.3 Genre du parent et de l'enfant.....	8
CHAPITRE II MÉTHODE.....	15
2.1 Participants.....	15
2.2 Instruments de mesure.....	15
2.2.1 Conte imagé.....	16
2.3 Procédure.....	18
CHAPITRE III RÉSULTATS.....	20
3.1 Analyses préliminaires des données.....	20
3.2 Effets d'interaction entre le genre du parent et le genre de l'enfant.....	22
3.3 Effets principaux du genre du parent.....	22
3.4 Effets principaux du genre de l'enfant.....	23

CHAPITRE IV	
DISCUSSION .....	24
4.1 Forces et limites .....	30
CHAPITRE V	
CONCLUSION.....	33
APPENDICE A	
CONTE IMAGÉ.....	35
APPENDICE B	
GRILLE DE CODIFICATION .....	40
APPENDICE C	
CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	47
APPENDICE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	48
RÉFÉRENCES .....	52

## LISTE DE TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Statistiques descriptives (moyennes et écart-types) des variables de littératie émotionnelle.....	21

## RÉSUMÉ

Plusieurs études ont examiné les différences liées au genre des parents et de l'enfant dans le processus de la socialisation des émotions. Toutefois, rares sont celles qui ont comparé simultanément les pratiques de socialisation des pères et des mères auprès de leurs jeunes enfants, notamment en regard de la littératie émotionnelle. L'objectif de cette étude était donc d'examiner s'il existe des différences dans le contenu verbal émotionnel utilisé par les pères et les mères dans le contexte d'un récit de conte imagé et de vérifier si celui-ci varie en fonction du genre de l'enfant. Au total, 31 familles intactes ont participé à l'étude. Les mères et les pères ont raconté individuellement un récit à teneur émotionnelle à leur enfant âgé de cinq ou six ans. Les résultats démontrent qu'il existe quelques différences reliées au genre, mais celles-ci sont spécifiques au contexte et à la dyade parent-enfant. Les résultats suggèrent que les mères sont plus loquaces dans le récit qu'elles font à leur fille alors qu'elles posent davantage de questions à leur enfant lorsque celui-ci est un garçon. De leur côté, les pères utilisent un discours narratif plus long avec leur garçon que ceux ayant fait le récit à leur fille. Quelques hypothèses permettant d'expliquer les résultats obtenus sont proposées et les forces et les limites de l'étude sont identifiées dans la discussion.

Mots-clés : socialisation des émotions, littératie émotionnelle, différences de genre, compétences émotionnelles, relations parents-enfant.

## INTRODUCTION

Il est bien démontré que les compétences émotionnelles jouent un rôle central dans diverses sphères du développement de l'enfant, notamment au chapitre du fonctionnement social, de la réussite scolaire et de la prévention des psychopathologies (Denham, Zinsser, & Brown, 2013; Kennedy Root & Denham, 2010). La petite enfance représente une période déterminante où l'enfant acquiert les habiletés de base reliées au monde émotionnel et développe des stratégies appropriées et efficaces pour exprimer et réguler ses émotions (Denham, 2007). Compte tenu de l'importance que revêtent ces compétences dans le développement des jeunes enfants, il n'est pas étonnant qu'au cours des dernières années, les chercheurs se soient penchés sur le développement émotionnel et les processus d'acquisition de telles compétences (voir Izard, Youngstrom, Fine, Mostow et Trentacosta, 2006 pour une recension). Bien qu'il existe une base biologique aux expériences émotionnelles (Izard, 1977), les études tendent à démontrer qu'une part importante de l'expression, de la compréhension et de la régulation des émotions découle de la socialisation (Cole & Tan, 2007 pour une recension). La socialisation des émotions s'effectue par l'intermédiaire de plusieurs agents parmi lesquels on retrouve les parents, la fratrie, les éducateurs, les pairs et les médias. Toutefois, les parents demeurent les principaux agents de socialisation en raison de la place prépondérante qu'ils occupent dans la vie du jeune enfant (Denham, 2007).

Plusieurs études ont établi un lien entre les pratiques de la socialisation des émotions utilisées par les parents et le développement des compétences émotionnelles de l'enfant (Denham & Auerbach, 1995; LaBounty, Wellman, Olson, Liu, & Lagattuta, 2008). Ces études ont démontré que l'utilisation du langage émotionnel par les parents était positivement corrélée avec le développement des compétences émotionnelles de l'enfant. Le langage émotionnel employé par les parents pour

communiquer leur savoir relatif au monde émotionnel avec leur enfant est alors d'intérêt. À ce jour, peu d'études ont documenté ces habiletés pour les pères et donc, la présente étude propose de comparer les pratiques de socialisation des émotions des mères et des pères dans le contexte d'un récit de conte imagé. Une attention particulière sera accordée au vocabulaire et aux expressions verbales émotionnelles utilisées par les parents ainsi qu'à l'influence du genre des parents et de l'enfant dans le processus de socialisation des émotions.

## CHAPITRE I

### CONTEXTE THÉORIQUE

#### 1.1 Développement des compétences émotionnelles

Au cours de la période préscolaire, l'enfant établit des relations avec les membres de son entourage qui lui permettent de développer ses compétences émotionnelles (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001). De nombreux chercheurs regroupent ces compétences en trois catégories, soit la compréhension, l'expression et la régulation des émotions (Denham, 1998; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). La compréhension émotionnelle est définie comme étant la capacité de comprendre l'expérience émotionnelle vécue par soi-même et par les autres (Denham, 2007; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). L'expression des émotions réfère à la capacité de partager son vécu émotionnel de manière efficace et appropriée en fonction de l'âge, des contextes et des mœurs culturelles (Denham, 2007; Denham, Bassett, & Wyatt, 2007). Finalement, la régulation émotionnelle fait référence aux processus externes et internes permettant d'examiner, d'évaluer et de modifier les réactions émotionnelles en tenant compte principalement des caractéristiques liées à la durée et à l'intensité de l'expérience émotionnelle (Denham 2007; Goodman, Newton, & Thompson, 2012; Kennedy Root & Denham, 2010). Avant l'entrée à l'école, la plupart des enfants sont capables d'identifier les émotions de base et de comprendre les causes et les conséquences des émotions (Denham, 1998). Les habiletés socioémotionnelles telles que gérer, comprendre et communiquer adéquatement ses émotions constituent des acquisitions importantes aux périodes préscolaire et scolaire qui sont associées à l'adaptation sociale et au succès scolaire

ultérieurs des enfants (Blair 2002; Denham, 2007). En effet, la maîtrise de ces compétences permet à l'enfant de faire l'expérience d'interactions sociales positives découlant d'habiletés spécifiques comme l'écoute, la coopération, la recherche d'aide appropriée et la négociation (Denham, 2007). Il est bien démontré que les interactions sociales positives avec les pairs sont un facteur de prédiction important pour la santé mentale et le bien-être ultérieurs des enfants (Poulin, 2012; Robins & Rutter, 1990). Lorsque l'acquisition des compétences émotionnelles est compromise, l'enfant est davantage à risque de développer un trouble psychopathologique et ce, tant à l'enfance qu'à l'adolescence et à l'âge adulte (Chaplin, Casey, Sinha, & Mayes, 2010).

Comme les compétences émotionnelles jouent un rôle crucial dans le développement social des jeunes enfants, les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux processus par lesquels ces compétences relatives au monde émotionnel sont acquises. Étant donné que les expériences vécues à la maison en compagnie des parents constituent un contexte d'apprentissage riche sur le plan émotionnel, il apparaît judicieux d'étudier comment ceux-ci peuvent influencer la socialisation des émotions de leur enfant (Blair, 2002; Coutu, Bouchard, Emard, & Cantin, 2012).

## 1.2 Socialisation des émotions et ses mécanismes

De façon générale, la socialisation réfère à la manière dont les individus apprennent, avec l'aide de l'entourage, à devenir des membres d'un ou de plusieurs groupes sociaux (Grusec & Hastings, 2007). L'accent est mis sur le terme « aide » puisque les membres plus âgés du groupe social véhiculent un contenu qui sera alors soumis à un processus de sélection par les membres plus jeunes du groupe (Grusec & Hastings, 2007). Ces derniers ont alors le choix d'accepter ou de rejeter ce contenu. Donc, la socialisation ne constitue pas un processus unidirectionnel, mais serait plutôt un

processus bidirectionnel où les enfants, de par leurs comportements, leurs réactions et leur tempérament peuvent aussi influencer les pratiques éducatives des membres plus âgés du groupe social (les parents). La socialisation comprend une variété d'aspects incluant les normes, les règles, les rôles, les habiletés et les valeurs qui sont nécessaires au bon fonctionnement de l'enfant dans la société (Grusec & Hastings, 2007). La socialisation s'effectue au moyen de plusieurs mécanismes d'influence : la discipline, le modelage, les techniques proactives, la routine, les rituels et les styles interactionnels entre les agents de socialisation et l'agent socialisé (Grusec & Hastings, 2007). La socialisation est un processus qui se déroule tout au long de la vie et qui peut être influencée par une variété de personnes et de systèmes. Néanmoins, en raison de leur position privilégiée, les parents demeurent les principaux agents de socialisation dans la vie de l'enfant (Maccoby, 2007).

Denham (2007) propose que la socialisation des émotions s'effectue par l'entremise de trois mécanismes principaux: le modelage, les réactions contingentes et les stratégies d'apprentissage. Le modelage se produit lorsque l'enfant observe les réactions émotionnelles exprimées par les agents de socialisation, particulièrement celles des parents, pour les incorporer ensuite par imitation dans son registre comportemental (Denham, 2007). Cette exposition répétée aux réactions émotionnelles d'autrui informe l'enfant sur la signification des événements et des comportements qui peuvent accompagner diverses émotions, de même que les réactions probables des autres personnes face à celles-ci (Denham, 2007; Denham et al., 2007). Par conséquent, la façon dont l'entourage exprime ses émotions est associée aux habiletés de l'enfant à donner un sens à leurs propres expériences émotionnelles et celles des autres. La documentation scientifique révèle que les enfants qui évoluent dans des familles ayant un environnement émotionnel qualifié de positif et de chaleureux sont davantage compétents sur le plan socioémotionnel (Denham & Grout, 1993). Par contre, l'exposition répétée à des environnements où l'expression émotionnelle est particulièrement limitée et négative serait nuisible au

développement des compétences émotionnelles de l'enfant (Carson & Parke, 1996). Bref, l'exposition aux émotions positives vécues et exprimées par les parents et par les autres personnes de l'entourage peut aider l'enfant à apprendre la signification des émotions et à afficher des profils émotionnels semblables.

En ce qui concerne les réactions contingentes des agents de socialisation, celles-ci incluent l'encouragement ou le découragement de l'expression d'émotions spécifiques (Denham, 2007; Eisenberg et al., 1998). Plus précisément, les adultes peuvent punir l'enfant en raison de ses expressions émotionnelles négatives et même, minimiser celles-ci dans le but d'améliorer l'humeur de l'enfant (Denham, Renwick-DeBardi, & Hewes, 1994; Eisenberg et al., 1998). Par exemple, un parent peut vouloir aider son enfant à surmonter ses sentiments de tristesse en lui communiquant que ce qu'il ressent est anodin et qu'il devrait aller mieux sous peu. Ce type de réactions de la part des parents face aux expressions émotionnelles de l'enfant peut représenter des expériences bouleversantes en particulier si celui-ci tire comme conclusion que son vécu émotionnel est sans importance (Eisenberg et al., 1999). D'un autre côté, les réactions positives face à l'expression des émotions comme, par exemple, les comportements d'apaisement, la tolérance et le réconfort, envoient un message très différent à l'enfant, à savoir que les émotions peuvent être maîtrisées et qu'elles ne représentent pas une menace au bien-être (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). Ainsi donc, les parents qui se montrent sensibles au vécu émotionnel de leur enfant et qui réagissent positivement à leurs manifestations émotionnelles (en autant que celles-ci ne causent pas de préjudices aux autres) sont plus à même de favoriser l'acquisition d'habiletés socioémotionnelles que ceux qui réagissent plus négativement ou avec détachement aux émotions de leur enfant. Au fur et à mesure que l'enfant développe des habiletés d'autorégulation émotionnelle, les parents réduisent la fréquence, l'intensité et la nature de leurs interventions de manière à confier progressivement la responsabilité de la régulation affective à ce dernier (Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin, & Bridges, 1998).

Cependant, les réactions parentales optimales sont de nature différente lorsque l'enfant est plus âgé. Le renforcement positif en réponse aux émotions de l'enfant tel que l'écoute, l'acceptation et le questionnement peut être davantage bénéfique pour le développement des compétences émotionnelles de celui-ci plutôt que des réactions trop indulgentes ou ayant l'apaisement comme seul objectif (Eisenberg et al., 1998). Dans certains cas, l'inhibition de l'expressivité émotionnelle de l'enfant peut être la réponse la plus appropriée. En effet, l'enfant plus âgé doit apprendre à reconnaître les situations où il vaut mieux ne pas démontrer ses états émotionnels et il doit également être conscient de l'effet que peut avoir ses expressions émotionnelles sur autrui. À cet égard, des études démontrent que la maîtrise des émotions contribue à maintenir l'harmonie dans les rapports sociaux (Matsumoto, 2002; Saarni, 1999).

Le troisième mécanisme de socialisation utilisé par les adultes est celui portant sur les stratégies d'apprentissage qui comprennent les conversations qu'ont les parents avec leur enfant à propos des émotions. Pour l'enfant, l'impact positif de ces échanges peut dépendre, jusqu'à un certain point, de la qualité de la relation parent-enfant. Ainsi, si ces conversations ont lieu dans le contexte d'une relation harmonieuse et chaleureuse, elles aident l'enfant à exprimer, à comprendre et à réguler ses émotions (Denham, 2007). Lors de ces échanges, les parents démontrent qu'ils accordent de l'importance aux émotions vécues par l'enfant et cela leur donne l'occasion de les valider et de les clarifier au besoin. Les parents peuvent donc aider leur enfant à réagir et à exprimer les émotions de manière authentique et régulée. Les discussions portant sur les émotions peuvent permettre à l'enfant de prendre du recul par rapport à son état émotionnel et d'avoir un espace dans lequel il peut l'interpréter ainsi que réfléchir sur les causes et les conséquences de celui-ci (Denham, Cook, & Zoller, 1992). Dans une étude de Brown et Dunn (1996), il a été démontré que la communication émotionnelle au sein de la famille favorise le développement émotionnel de l'enfant: plus les parents consacrent du temps à ce type d'apprentissage au cours des premières

années de vie de l'enfant, meilleure est leur compréhension émotionnelle lorsqu'il sera plus âgé.

Les interventions empathiques des parents qui décrivent les émotions vécues et expliquent les causes et les conséquences potentielles de celles-ci sont particulièrement significatives pour l'enfant (Garner, Jones, Gaddy, Rennie, 1997). Les parents qui sont des modèles adéquats en regard de la socialisation des émotions aident leur enfant à construire graduellement un bagage de connaissances cohérent à propos des émotions. De plus, lorsque les parents discutent et expliquent leurs émotions et celles des autres, l'enfant est plus apte à avoir des relations basées sur l'empathie avec leurs pairs (Denham et al., 1994).

Le processus de socialisation des émotions peut être influencé par d'autres facteurs, tels que les caractéristiques appartenant à chacun des parents et à l'enfant. Une des caractéristiques pouvant avoir un effet modérateur sur le contenu et sur la manière dont l'enfant acquiert ses compétences émotionnelles est le genre. Tout comme les émotions, le genre est un concept qui est construit biologiquement et culturellement (Golombok & Fivush, 1994, pour une recension).

### 1.3 Genre du parent et de l'enfant

Il existe un stéréotype culturel prédominant qui veut que les femmes soient plus « émotionnelles » que les hommes (Fabes & Martin, 1991). De plus, il semble que dans la culture occidentale, l'expression émotionnelle des femmes soit mieux acceptée que celle des hommes (Reardon & Amatea, 1973). Au-delà de ces stéréotypes, plusieurs études révèlent que les femmes rapportent vivre et exprimer davantage d'émotions que les hommes (voir Brody & Hall, 1993 pour une recension). Même si quelques études ayant utilisé des mesures auto-révélées et observationnelles rapportent des différences reliées au genre dans l'expression émotionnelle des adultes

(Chentsova-Dutton & Tsai, 2007; Grossman & Wood, 1993), on ne sait guère comment expliquer ces différences. Dans le but de mieux comprendre l'origine des différences de genre dans l'expressivité émotionnelle, les chercheurs explorent depuis quelques années une avenue intéressante d'investigation, soit la socialisation des émotions et plus précisément, les échanges qu'ont les parents et l'enfant à propos des émotions au cours de l'enfance.

Ainsi, dans une méta-analyse portant sur les effets du genre sur les conversations parentales, Leaper, Anderson et Sanders (1998) ont conclu que les mères et les pères diffèrent de manière systématique quant à leur façon d'aborder les émotions avec leur enfant. Par exemple, les mères avaient davantage tendance à échanger sur des sujets émotionnels avec leur enfant comparativement aux pères. De plus, les mères étaient plus volubiles et utilisaient des stratégies communicationnelles plus encourageantes avec leur fille plutôt qu'avec leur garçon. Par ailleurs, les auteurs de cette méta-analyse soulignent également que très peu d'études ont comparé les dyades père-enfant et ce, en fonction du genre de l'enfant. Toutefois, de nombreuses recherches portant sur les conversations émotionnelles ont examiné les différences reliées au genre, soit des parents, soit de l'enfant.

D'abord, une étude de Fivush, Brotman, Buckner et Goodman (2000) réalisée auprès de 21 familles (incluant la mère, le père et leur enfant) a révélé que, de façon générale, les mères parlent davantage et utilisent plus de termes émotionnels que les pères dans les conversations avec leur enfant. Pour leur part, Adams, Kuebli, Boyle et Fivush (1995) ont examiné le contenu émotionnel de 17 conversations entre parents et enfant portant sur un évènement passé ayant une forte teneur émotionnelle. Les résultats indiquent que l'utilisation du langage émotionnel des parents ne diffère pas selon le genre de ces derniers. Or, les auteurs ont noté des différences importantes dans l'utilisation de termes émotionnels des parents selon le genre de l'enfant. Plus spécifiquement, les parents font référence aux émotions de manière plus variées et fréquentes avec les filles qu'avec les garçons. Pour leur part, Chance et Fiese (1999)

ont exploré les différences reliées au genre du parent et de l'enfant chez 120 familles. Ils ont examiné comment les pères et les mères racontaient des histoires familiales à leurs enfants. Les résultats démontrent que les mères ont eu plus souvent recours à des histoires ayant des thèmes de tristesse comparativement à celles des pères. En outre, une plus grande proportion des histoires provenant des pères était caractérisée par l'absence d'une trame émotionnelle. À noter que la consigne de cette étude était restrictive, en ce sens que les parents étaient invités à raconter une histoire de leur enfance dans laquelle ils auraient vécu de la déception ; par conséquent, il n'a pas été possible d'observer comment ils relatent des événements durant lesquels une plus grande gamme d'émotions était présente.

Dans les études récentes, une autre méthode est utilisée afin d'observer comment les parents discutent des émotions avec leurs jeunes enfants; il s'agit de leur demander de raconter des histoires fictives uniquement à partir d'images dépeignant des personnages exprimant des émotions (sous la forme d'un conte). L'utilisation d'un conte imagé (*storytelling*) apparaît comme un moyen efficace pour étudier la teneur émotionnelle des comportements verbaux des parents émis en présence de leur enfant. Cette procédure dite de « littératie émotionnelle » permet de déterminer à quelle fréquence les adultes abordent un contenu émotionnel avec leur enfant et quel est le vocabulaire précis qu'ils utilisent à cette fin. Le récit d'un conte imagé représente également un contexte standardisé offrant la possibilité aux enfants de discuter des émotions tout en étant guidés par leurs parents (Cervantes & Callanan, 1998; Ontai & Thompson, 2002). De plus, le contexte structuré de cette épreuve permet d'effectuer des comparaisons entre les pères et les mères quant à leur façon d'aborder des sujets à teneur émotionnelle. L'étude de LaBounty et ses collègues (2008) est une des rares à s'être penchée sur les différences reliées au genre du parent et de l'enfant en utilisant le récit d'un conte imagé. Avec un échantillon de 106 familles, les chercheurs ont observé que les mères référaient plus fréquemment aux émotions que les pères et qu'elles élaboraient davantage sur les causes de celles-ci.

Toutefois, il importe de préciser que la collecte des données a été menée auprès d'une population d'enfants présentant des problèmes de comportement extériorisés. Conséquemment, il est possible que ces parents utilisent des stratégies particulières pour aborder le contenu émotionnel qui soient davantage adaptées aux caractéristiques comportementales de leur enfant. En outre, la consigne de cette étude invitait les parents à questionner leur enfant à propos des images contenues dans le récit et non de raconter une histoire.

Outre les différences mères-pères au chapitre de la littératie émotionnelle, d'autres études ont cherché à démontrer si la façon d'aborder les émotions des parents varie en fonction du genre de l'enfant. Ces études révèlent que les parents ayant une fille d'âge préscolaire tendent plus fréquemment à tenir des propos émotionnels (notamment à aborder le sujet de la tristesse) que ceux ayant un garçon du même âge (Adams et al., 1995; Chance & Fiese, 1999; Fivush et al., 2000). En revanche, les garçons seraient davantage exposés que les filles à des messages verbaux qui mettent l'accent sur la colère en réponse à des dilemmes interpersonnels et des stratégies de résolution de problème (Cervantes & Callanan, 1998).

En utilisant la procédure du conte imagé, une étude effectuée par Racine, Carpendale et Turnbull (2007) montre que les mères (N=70) et les pères (N=8) d'enfants d'âge préscolaire, soit de 3 à 5 ans, ne diffèrent pas quant au nombre total de mots ou à la fréquence des termes émotionnels employés selon le genre de l'enfant. Des résultats similaires ont été obtenus dans les études menées par Denham et collaborateurs (1992) auprès de 46 mères et de leurs enfants âgés de 33 à 56 mois ainsi que par LaBounty et collaborateurs (2008) qui ont examiné de façon longitudinale 106 parents et leurs enfants âgés de 34 mois à 45 mois et de 60 à 80 mois. Enfin, une autre étude menée auprès de 45 mères et leurs enfants d'âge préscolaire (36 à 70 mois) conclut que les mères ayant des filles sont sujettes à fournir plus d'explications sur les causes des émotions comparativement à celles ayant des garçons (Garner et al., 1997). En somme, les données scientifiques portant sur l'influence du genre de

l'enfant dans les conversations émotionnelles des parents sont peu concluantes en raison des divergences importantes relevées dans les études recensées.

De plus, la majorité des recherches réalisées sur la socialisation des émotions a été effectuée auprès des mères et peu d'études ont examiné la contribution des pères à cet égard. La socialisation est un processus d'apprentissage fortement associé aux mères en ce sens que, traditionnellement, celles-ci étaient davantage impliquées dans l'éducation et les soins prodigués à l'enfant que les pères (Denham, 2007). Alors que le père a longtemps été reconnu principalement pour son rôle de pourvoyeur au sein de la famille, il occupe désormais une place plus importante dans les diverses sphères de vie de l'enfant. En effet, son engagement et sa participation aux soins et à l'éducation de sa progéniture se sont considérablement accrus au cours des dernières décennies (Coltrane, 1996; Dubeau & Coutu, 2012; Lamb & Lewis, 2010; Levine & Pitt, 1995). Plusieurs études suggèrent que l'implication des pères a un effet favorable sur le développement de la compétence sociale et émotionnelle des enfants (Flouri, 2005; Lamb & Lewis, 2010; Leidy, Schofield, & Parke, 2013). En outre, un lien a été démontré entre l'engagement paternel et l'adaptation sociale ultérieure de l'enfant et ce, tant à l'adolescence qu'à l'âge adulte (Flouri & Buchanan, 2002). Les données scientifiques recueillies à ce jour suggèrent que les pères jouent un rôle spécifique auprès des enfants, quoique complémentaire à celui joué par les mères (Paquette, Eugène, Dubeau, & Gagnon, 2009). Par exemple, certains chercheurs avancent l'idée selon laquelle les pères aident tout particulièrement les enfants à s'ouvrir au monde qui les entoure, notamment en les soutenant dans l'exploration de leur environnement physique et social, ainsi que dans le développement de leurs capacités d'autonomie et d'affirmation de soi. En ce qui concerne les mères, leur rôle consisterait davantage à procurer la sécurité affective à leur enfant et à favoriser le développement des comportements prosociaux tels que la coopération et le partage (Le Camus, 2000). En lien avec cette complémentarité des rôles exercés par les pères et les mères auprès de leur enfant, Paquette (2004) propose l'utilisation du terme de relation d'activation

plutôt que de relation d'attachement pour qualifier le lien père-enfant. Comparativement à l'uniformité, la diversification des pratiques parentales offre des contextes d'apprentissage riches pour les enfants (Paquette et al., 2009). Cela étant dit, au-delà des impacts spécifiques des pères et des mères sur le développement de l'enfant, l'affection et les soins offerts à l'enfant de la part du parent donneur de soins et ce, indépendamment de son genre, seraient liés à des effets positifs sur le développement cognitif, langagier, social et moral des enfants (Paquette et al., 2009).

Pour ce qui est du langage utilisé par les mères et les pères dans les conversations avec leur enfant, il a été démontré que les verbalisations des mères sont davantage orientées sur les émotions, alors que celles des pères mettent plus l'accent sur les actions (Marcos, 1995). Certaines études suggèrent que le père joue un rôle de « pont linguistique » vers le monde extérieur en employant un langage plus complexe lorsqu'il est en interaction avec son enfant, notamment en s'exprimant à l'aide de mots non familiers et en demandant plus fréquemment des clarifications que le font les mères (Ely, Gleason, Narasimhan, & McCabe, 1995). Par ailleurs, les enfants tendent à parler plus et à utiliser un vocabulaire plus varié avec leur père qu'avec leur mère (Rowe, Coker, & Pan, 2004). Quoi qu'il en soit, compte tenu de l'évolution récente des rôles associés aux figures maternelle et paternelle, il apparaît nécessaire de mieux comprendre l'influence que les pères et les mères peuvent avoir dans la socialisation de leur enfant, notamment en ce qui concerne le développement émotionnel de ce dernier.

Il est bien admis que les enfants réalisent de nombreux apprentissages au contact de leurs parents et que la qualité des interactions verbales vécues dans le contexte familial est un facteur déterminant dans l'acquisition des compétences sociales et émotionnelles des enfants. Curieusement, il existe relativement peu d'études se rapportant à la littératie émotionnelle et à l'influence que peuvent exercer les parents dans le développement de ces compétences. De la même façon, il y a lieu de clarifier

dans quelle mesure les parents abordent différemment les sujets émotionnels avec leur enfant selon que celui-ci est de genre masculin ou féminin.

Le premier objectif de cette étude est de comparer les pères et les mères dans leur utilisation du contenu verbal émotionnel avec leur enfant âgé de 5 ou 6 ans dans le contexte du récit d'un conte imagé. Le second objectif est de vérifier si le contenu verbal émotionnel diffère selon que les parents s'adressent à une fille ou à un garçon. Ainsi, le langage émotionnel sera évalué au moyen de trois variables spécifiques : (1) la proportion de termes relatifs aux émotions discrètes; (2) la fonction des paroles comprenant des termes émotionnels; et (3) les types d'émotions discrètes abordés lors des échanges verbaux.

## CHAPITRE II

### MÉTHODE

#### 2.1 Participants

Les participants ont été recrutés dans trois écoles primaires et un service de garde de la région de l'Outaouais au Québec. Les familles nucléaires francophones ayant un enfant âgé de 5 ou 6 ans ont été invitées à participer à l'étude. Seules les familles dont les deux parents (mère et père) ont consenti à participer à l'étude ont été sélectionnées.

L'échantillon est constitué de 31 familles ayant un enfant en début de scolarisation (environ 10% des familles ayant reçu une lettre d'invitation a participé). Les mères sont âgées entre 31 et 42 ans (âge moyen = 35,4, É-T = 2,9) ; 61% d'entre elles détiennent un diplôme universitaire et 32% ont un diplôme collégial. Quant aux pères, ceux-ci sont âgés entre 29 et 45 ans (âge moyen = 37,7, É-T = 3,7) ; 48% de ceux-ci possèdent un diplôme universitaire et 32 % ont un diplôme collégial. Les enfants (18 filles et 13 garçons) sont âgés entre 5 et 6 ans (âge moyen = 5,6, É-T = 0,5). Les participants ont en moyenne 2,4 enfants (étendue = 1 - 4). Le revenu familial annuel est de moins de 70 000\$ pour 10% des parents, entre 70 000 et 85 000\$ pour 19% d'entre eux et plus de 85 000\$ pour 71% des participants.

#### 2.2 Instruments de mesure

La présente étude s'intéresse aux pratiques parentales de socialisation des émotions et plus spécifiquement au discours des mères et des pères se rapportant aux contenus émotionnels dans le contexte du récit d'un conte imagé. À cette fin, chaque parent a été invité à raconter à son enfant une courte histoire à partir d'une série d'illustrations ne comportant aucun texte.

### 2.2.1 Conte imagé

Le matériel utilisé dans cette étude est une version abrégée de l'histoire employée par Denham et Auerbach (1995) qui comprenait 30 images initialement. Les 10 images retenues dépeignent une famille (composée d'une mère, d'un père, d'un jeune garçon et d'une jeune fille) qui acquiert un chiot (voir appendice A). Une version abrégée de l'histoire originale a été privilégiée afin de centrer le récit sur les images faisant référence à un contenu émotionnel explicite et pour ne pas trop allonger la durée du récit. Pour ces raisons, les images au contenu plus neutre servant de transition furent retirées. Les illustrations mettent en scène différentes situations montrant des personnages exprimant diverses émotions : joie, surprise, tristesse, colère et peur chez les différents personnages. La durée maximale de la tâche était de 10 à 15 minutes pour chaque parent. Les récits enregistrés sur bande audio ont ultérieurement été transcrits et codifiés.

#### 2.2.1.1 Codification

Les récits des parents ont été codifiés à l'aide de la grille utilisée dans trois études similaires, soient celles de Denham et al. (1992), Zahn-Waxler, Ridgeway, Denham, Usher, et Cole (1993) et Denham et Auerbach (1995). Cette grille de codification

intitulée Parent-Child Affect Communication Task (PACT) comprend trois mesures: (1) le nombre de mots référant aux émotions discrètes et aux expressions comportementales de l'émotion; (2) la fonction des paroles comprenant des termes émotionnels; (3) les types d'émotion selon l'échelle d'Izard (1977) sur les émotions discrètes. Quelques modifications ont été apportées à la procédure d'utilisation de cette grille (voir appendice B). Compte tenu des objectifs de l'étude, les interventions verbales des enfants n'ont pas été codifiées. De plus, une variable a été ajoutée à la grille de codification. Il s'agit de la valence finale du terme émotionnel (positif ou négatif) qui permet de rendre compte de la signification du terme émotionnel lorsqu'il y a la présence d'une négation dans la phrase. Par exemple, lorsqu'un parent dit « il n'est pas content », la valence du terme émotionnel « content » est positive, mais elle devient négative puisque ce terme est accompagné d'une négation. Afin d'obtenir des données comparables quant à l'utilisation des termes émotionnels, des proportions ont été calculées en divisant les fréquences obtenues aux différentes variables par le nombre de mots total prononcés par chacun des parents.

Ainsi donc, la première catégorie de la grille de codification comprend le nombre de mots renvoyant à des termes émotionnels comme la joie et la tristesse, ainsi que les expressions comportementales de l'émotion tels que sourire et pleurer. La valence des termes émotionnels est également comptabilisée (positif = joie et surprise, négatif = peur, colère et tristesse). Lorsque les termes émotionnels sont accompagnés de qualificatifs référant à des quantités tels que « très », « beaucoup » et « peu », ces derniers sont dénombrés. Enfin, les verbalisations émotionnelles comportant des négations telles que « pas » ou « plus » ont été comptabilisées.

La deuxième catégorie de mesure se réfère à la fonction des paroles comprenant des termes émotionnels. Cette catégorie comprend six fonctions : (1) commenter ou noter les émotions des personnages sans explication ou clarification supplémentaire; (2) expliquer ou clarifier les causes et/ou les conséquences de l'émotion; (3) questionner l'enfant; (4) rectifier un malentendu, faire une correction ou réagir à ce que l'enfant a

dit; (5) inférer des émotions aux personnages afin de guider le comportement (ex : « sa mère devrait l'aider, il est triste »); (6) socialiser les émotions – confirmer, infirmer ou donner son avis (ex : « même s'il est fâché, il ne devrait pas frapper le chiot »). Les paroles peuvent avoir plus d'une fonction, c'est-à-dire qu'elles peuvent être codées dans plus d'une catégorie à la fois.

Pour la troisième catégorie de mesure, les paroles contenant des termes émotionnels seront codées selon le type d'émotion discrète présente. Cette catégorie est basée sur l'échelle d'émotions discrètes d'Izard (1977) qui comprend les dix émotions de base soit, l'intérêt, la joie, la surprise, la tristesse, la colère, le dégoût, le mépris, la peur, la honte et la culpabilité.

#### 2.2.1.2 Fiabilité inter-juges

Afin de déterminer le niveau d'accord inter-juges, deux évaluateurs indépendants ont procédé à la codification de 30% des transcriptions obtenues. Les évaluateurs se sont d'abord familiarisés avec les codes de la grille de codification et se sont entendus sur l'interprétation à partir d'exemples de discours. Le nombre d'accords par rapport au nombre total d'observations codifiées a été la formule utilisée pour établir le niveau de fiabilité entre les deux évaluateurs. Les indices de fiabilité inter-juge pour les différentes catégories de mesures varient entre 85% et 100%. L'indice moyen de fiabilité inter-juges s'élève à 95% pour l'ensemble des échelles.

### 2.3 Procédure

Un certificat de conformité éthique a été délivré par le Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais avant de procéder à la collecte des données (voir appendice C). Tous les parents participants ont signé un formulaire de consentement (voir appendice D). Après la réception du formulaire de consentement signé des parents, une rencontre à domicile a été fixée afin de procéder au recueil des données. La collecte de données s'est échelonnée entre avril et novembre de la même année. Les parents étaient invités, chacun leur tour, à raconter l'histoire imagée à leur enfant dans un endroit tranquille de la maison où les dérangements seraient peu probables. Afin de rendre la situation la plus naturelle possible, la responsable du projet n'était pas présente dans la pièce au moment du récit de l'histoire. Chaque séance parent-enfant a été enregistrée à l'aide d'un appareil audio numérique. Une pause de cinq minutes était accordée aux enfants entre les deux récits. Pour leur part, les enfants étaient informés qu'ils pouvaient intervenir à tout moment de l'histoire du parent pour demander une question ou pour commenter celle-ci, s'ils le désiraient. L'ordre de passation entre le père et la mère a été contrebalancé entre chaque famille.

## CHAPITRE III

### RÉSULTATS

#### 3.1 Vérification des postulats et statistiques descriptives

L'examen des distributions de l'ensemble des variables mesurées a permis de constater que les postulats requis pour les analyses paramétriques subséquentes sont tous respectés (indépendance des observations, normalité univariée et multivariée et homogénéité de la variance), sauf pour la variable représentant le nombre de mots utilisés par les mères. Cette dernière variable a donc subi une transformation de type racine carré afin de satisfaire au postulat de normalité univariée. Les variables associées à quatre fonctions (questionner, clarifier, guider et socialiser) ont été dichotomisées en raison d'un effet de plancher. Pour ces dernières, des tests de McNemar et des analyses de chi-carré pour tableau de contingences ont été effectuées puisqu'il s'agit de variables dichotomiques.

En général, les mères et les pères s'expriment en moyenne avec un nombre semblable de mots, soit 556 et 524 mots respectivement. De ce nombre, les termes émotionnels représentent en moyenne 2,4% du nombre total de mots chez les mères et 2,2 % chez les pères. On constate également que le pourcentage de mots à valence émotionnelle négative a tendance à être plus élevé, variant de 1,2 à 1,5%, que le pourcentage de mots à valence positive qui lui, varie de 0,8 à 1,0%. Le tableau 3.1 présente les moyennes et les écarts types de chacune des variables mesurées en fonction du genre du participant (mère et père) et du genre de l'enfant.

Tableau 3.1 Statistiques descriptives (moyennes et écart-types) des variables de littératie émotionnelle

Variables	Mères			Pères		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
Nombre de mots	555.58 <sup>a</sup>	615.83	472.15	524.39	497.00	562.31
	(240.07) <sup>b</sup>	(281.39)	(137.58)	(237.31)	(257.80)	(209.66)
Valence émotionnelle						
Positive	.009	.008	.010	.009	.010	.008
	(.004)	(.004)	(.005)	(.005)	(.006)	(.005)
Négative	.014	.015	.013	.013	.014	.012
	(.007)	(.009)	(.006)	(.005)	(.006)	(.005)
Qualificatif	.006	.006	.007	.006	.008	.004
	(.005)	(.005)	(.003)	(.005)	(.006)	(.002)
Fonctions de paroles						
Commenter	.012	.013	.010	.008	.009	.007
	(.008)	(.009)	(.006)	(.006)	(.007)	(.005)
Expliquer	.008	.008	.009	.009	.010	.008
	(.006)	(.005)	(.007)	(.005)	(.005)	(.005)
Questionner	55	39	77	39	39	38
Clarifier	16	11	23	26	28	23
Guider	39	33	46	39	39	38
Socialiser	32	22	46	48	44	54

*Note.* Valence émotionnelle, qualificatif, fonctions de commenter et d'expliquer sont présentés en proportion. Fonctions de questionner, clarifier, guider et socialiser ont été dichotomisées et sont présentées en pourcentage (%) de présence. <sup>a</sup> = moyenne <sup>b</sup> = écart-type.

### 3.2 Effets d'interaction entre le genre du parent et le genre de l'enfant

Des analyses de la variance 2 (genre du parent) X 2 (genre de l'enfant) avec mesures répétées sur la variable du genre du parent ont été effectuées. Un effet d'interaction significatif selon le genre du parent et celui de l'enfant révèle que les histoires racontées par les mères sont plus longues lorsque celles-ci s'adressant à leurs filles ( $F(1;29) = 4,62, p = 0,04, \eta^2 = 0,14$ ), alors que celles des pères sont plus longues avec leurs garçons (voir tableau 1 pour les moyennes). De plus, les mères qualifient davantage les termes émotionnels lorsqu'elles sont en interaction avec leur garçon ( $F(1;29) = 6,57, p = 0,01, \eta^2 = 0,19$ ), tandis que les pères utilisent plus de qualificatifs avec leur fille. Aucun autre effet d'interaction n'a été détecté sur les autres mesures (les valeurs de  $F(1;29)$  varient de 0,02 à 2,38, n.s.).

### 3.3 Effets principaux du genre du parent

Les mères et les pères ne diffèrent pas significativement sur le plan de l'utilisation de termes émotionnels ayant une valence positive ( $F(1;29) = 0,002$ , n.s.) ou négative ( $F(1;29) = 0,78$ , n.s.). En ce qui concerne les fonctions des paroles comprenant des termes émotionnels, les mères utilisent davantage la fonction commenter que les pères ( $F(1;29) = 3,42, p < 0,01, \eta^2 = 0,11$ ), alors qu'aucune différence n'a été révélée pour la fonction expliquer ( $F(1;29) = 0,07$ , n.s.). Aucune différence selon le genre du parent n'a été révélée en ce qui a trait aux quatre autres fonctions évaluées : questionner, clarifier, guider et socialiser. Les analyses portant sur les dix types d'émotions discrètes ne révèlent aucun effet significatif du genre du parent. Cependant, l'analyse de variance révèle que les mères (29%) ont tendance à davantage utiliser des termes associés à la culpabilité que les pères (10%) ( $p = 0,07$ ).

### 3.4 Effets principaux du genre de l'enfant

Les analyses ne révèlent aucun effet principal significatif du genre de l'enfant sur les variables de la valence émotionnelle, tant positive ( $F(1;29) = 0,003$ , n.s.) que négative ( $F(1;29) = 0,72$ , n.s.), de qualificatifs ( $F(1;29) = 1,19$ , n.s.) et des fonctions commenter ( $F(1;29) = 2,01$ , n.s.) et expliquer ( $F(1;29) = 0,00$ , n.s.). Pour les quatre autres fonctions de paroles, les tests de chi-carré démontrent seulement un effet du genre de l'enfant pour la fonction de questionner et ce, uniquement auprès de mères ( $\chi^2(1, N = 31) = 4,41$ ,  $p = 0,04$ ). Plus précisément, 39% des mères ont utilisé des termes émotionnels pour questionner leur fille, alors que 77% d'entre elles ont questionné leur garçon. Aucun effet du genre de l'enfant n'a été obtenu dans les analyses effectuées sur les dix types d'émotions discrètes.

Finalement, aucune variable possiblement modératrice n'était corrélée avec les résultats obtenus à l'étude telle que l'âge de l'enfant, le nombre d'enfants dans la fratrie, le niveau d'éducation des parents et l'ordre de passation des parents.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

L'objectif principal de cette étude était de comparer les pères et les mères quant à leurs pratiques de socialisation des émotions, notamment en examinant le contenu verbal émotionnel qu'ils utilisent auprès de leur enfant en début de scolarisation lorsqu'ils racontent une histoire au moyen d'un conte imagé. Les conversations émotionnelles entre parents et enfant, notamment par le biais d'un conte imagé, constituent une stratégie d'apprentissage efficace à la disposition des parents afin d'aider leur enfant à acquérir des compétences émotionnelles, qui elles, sont prédictives d'un bon fonctionnement ultérieur (Denham, 2007). Il importe donc d'analyser finement comment les parents abordent avec leur jeune enfant le sujet des émotions. La prise en compte du genre des parents et des enfants dans l'étude de la littératie émotionnelle est importante, car les parents représentent les principaux agents de socialisation dans la vie des jeunes enfants (Grusec & Hastings, 2007). En outre, la contribution des pères dans le processus de la socialisation des émotions a été peu étudiée comparativement à celle des mères (Denham, Bassett, & Wyatt, 2010; Fivush et al., 2000; Kennedy-Root & Denham, 2010). Il nous a donc semblé judicieux d'examiner s'il existait des différences significatives dans la façon dont les pères et les mères abordent les émotions avec leur enfant. Le second objectif était de vérifier si le contenu verbal émotionnel utilisé par les parents différait en fonction du genre de l'enfant compte tenu de l'obtention de résultats mitigés dans les recherches antérieures à cet égard (Cervantes & Callanan, 1998; Fivush et al., 2000; LaBounty et al., 2008).

Quant à l'objectif principal de cette étude, les résultats obtenus démontrent qu'il existe quelques différences entre les pères et les mères dans leur façon d'aborder les émotions avec leur enfant. Toutefois, ces différences ne semblent être aussi considérables que celles rapportées dans certaines études antérieures (Leaper et al., 1998). Dans la présente recherche, seulement deux effets principaux reliés au genre du parent sont révélés (les mères utilisent davantage la fonction « commenter » et réfèrent plus fréquemment à la culpabilité que les pères); cependant, la majorité des différences observées entre les mères et les pères varient en fonction du genre de leur enfant, suggérant ainsi que dans le processus de la socialisation des émotions, les différences reliées au genre sont complexes, multidimensionnelles et intrinsèquement reliées aux dynamiques de la relation entre le parent et l'enfant.

Un des résultats intéressants obtenu dans cette étude démontre qu'il existe un effet d'interaction entre le genre du parent et le genre de l'enfant en ce qui a trait à la longueur du récit émotionnel. Il a été observé que les mères racontent des histoires plus longues à leur fille, alors que les pères font de même avec leur garçon. D'une part, ce résultat va à l'encontre de celui obtenu lors d'études précédentes (Fivush et al., 2000; Leaper et al., 1998) qui ont démontré que les mères ont tendance à être plus loquaces que les pères et ce, indépendamment du genre de l'enfant. D'autre part, ces résultats sont partiellement corroborés par une récente étude de Lovas (2011) qui a démontré que les mères d'enfants âgés de 2 ans ont tendance à s'exprimer davantage que les pères, mais ceci uniquement lorsqu'elles sont en interaction avec leur fille. Lorsqu'il est question de recherches où seules les pratiques de socialisation maternelles étaient à l'étude, Leaper et ses collaborateurs (1998) confirment cette tendance chez les mères de converser plus longuement avec leur fille qu'avec leur garçon. À cet égard, certaines études démontrent que les relations mères-filles sont caractérisées par des liens affectifs étroits (Paikoff, Carlton-Ford, & Brooks-Gunn, 1993; Russel & Seabel, 1997), ce qui pourrait possiblement contribuer à une plus grande aisance communicationnelle entre celles-ci. La documentation scientifique

actuelle demeure avare d'études portant sur les pères et les liens affectifs qui les unissent à leur enfant. Il pourrait donc être intéressant d'explorer la contribution de la qualité de la relation affective parent-enfant dans le processus de la socialisation des émotions.

Par ailleurs, la méta-analyse effectuée par Leaper et ses collaborateurs (1998) a démontré que les différences observées entre les pères et les mères quant à leur loquacité tendent à s'estomper dans les études plus récentes, suggérant ainsi que l'écart entre les pratiques de socialisation des pères et des mères s'amenuise. Ce rapprochement entre les mesures de socialisation paternelles et maternelles peut être possiblement expliqué par l'augmentation de l'implication des pères auprès de leurs jeunes enfants. En effet, bien que les pères demeurent toujours moins impliqués que les mères dans les soins dispensés aux enfants au quotidien, ce qui inclut des activités telles que la lecture d'histoires, aller au parc et aider avec les devoirs, leur participation a augmenté de façon significative au cours des dernières années (Marshall, 2006). Ainsi, alors qu'un peu plus de 90% des mères d'enfants d'âge préscolaire rapportaient être le principal donneur de soins autant en 1986 qu'en 2005, l'implication des pères a passé de 57% à 73% au cours de cette période. De plus, l'augmentation de l'investissement des pères dans les soins des enfants est négativement corrélée avec l'expression chez les enfants d'émotions conformes aux stéréotypes de genre suggérant ainsi que des changements dans les processus de socialisation peuvent influencer les effets du genre sur les émotions (Brody, 1997). Ainsi, suite au constat de l'augmentation de l'investissement des pères dans l'éducation de leur enfant et celui des mères dans le temps consacré au travail (Marshall, 2006), les chercheurs sont amenés à reconsidérer les rôles paternels et maternels traditionnellement associés à ces derniers, soit le père jouant le rôle de pourvoyeur et d'autorité et la mère jouant le rôle de donneur de soins et d'affection (Bourçois, 1993). Certaines études démontrent même que les pères jouent des rôles spécifiques dans le développement socioémotionnel de leur enfant (Cassano, Perry-

Parrish, & Zeman, 2007; LaBounty et al. 2008; Paquette et al., 2009; Rinaldi & Howe, 2012). En effet, certains auteurs avancent que les rôles parentaux tendent à être différenciés et complémentaires, c'est-à-dire que les pères incarnent la fonction d'ouverture sur le monde, de stimulation et de protection auprès de leur enfant, alors que le rôle des mères est davantage centré sur la sécurisation affective, chacun de ces rôles contribuant au développement de compétences variées chez l'enfant (Le Camus, 2000; Paquette, 2004). Il apparaît pertinent de mieux comprendre la contribution qu'a cette conceptualisation différenciée des rôles parentaux sur le processus de socialisation des émotions.

En regard à l'utilisation des termes émotionnels à valence positive et négative, les résultats démontrent que les mères et les pères ne diffèrent pas de façon significative. À cet effet, les données scientifiques obtenues à ce jour demeurent mitigées. D'une part, nos résultats sont corroborés par de nombreuses autres recherches (Adams et al., 1995; Kuebli & Fivush, 1992; Roger, Rinaldi, & Howe, 2012) et, d'autre part, d'autres études démontrent que les mères et les pères diffèrent de façon significative lorsqu'ils abordent les émotions avec leur enfant (Chance & Fiese, 1999; Fivush et al., 2000). Il est possible d'avancer que l'absence de différences de genre dans l'utilisation de termes émotionnels tant positifs que négatifs suggère que les pères et les mères semblent davantage se ressembler que différer lorsqu'ils abordent les émotions avec leur enfant. À cet égard, des études démontrent que les pères et les mères ont tendance à adopter des styles interactionnels davantage similaires que différents avec leur enfant (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004; Lewis & Lamb, 2003). Ainsi, il est probable que les hommes soient tout aussi compétents que les femmes lorsqu'il est question d'utiliser des termes émotionnels dans les échanges verbaux avec leur enfant. La documentation scientifique suggère également que l'expression émotionnelle de la part des hommes est plus acceptée dans la société moderne qu'autrefois. Celle-ci serait moins perçue comme un signe de faiblesse et davantage comme un comportement adaptatif, jouant un rôle important dans l'ajustement social

et professionnel (Timmers, Fischer, & Manstead, 2003). Cette plus grande acceptation et ouverture en regard à l'expression émotionnelle des hommes peut possiblement contribuer à une plus grande aisance de la part de ces derniers à aborder les émotions, domaine qui a longtemps été considéré comme étant davantage associé aux femmes (Fabes & Martin, 1991). De plus, il faut considérer que l'absence de différences entre les pères et les mères ne signifie pas nécessairement qu'ils se ressemblent pour autant. En effet, il est possible qu'il existe des différences dans les stratégies communicationnelles qu'utilisent les pères et les mères pour aborder les émotions avec leur enfant qui sont plus subtiles et pour lesquelles la méthodologie utilisée dans la présente étude n'a pas été assez sensible pour les repérer. Il est également possible que le petit nombre de participants, soit 31 mères et 31 pères, ait été insuffisant pour dégager des différences significatives entre les pères et les mères.

En ce qui a trait aux émotions discrètes, les résultats démontrent qu'en général, il n'y a pas de différence significative entre les pères et les mères ou selon le genre de l'enfant, à l'exception du fait que les mères font référence plus fréquemment à la culpabilité que les pères. Ainsi, il n'a pas été possible de reproduire les résultats obtenus par des études antérieures qui avaient démontrées que les parents exposaient davantage les filles à des discours mettant l'accent sur la tristesse alors qu'avec les garçons, l'accent était davantage mis sur la colère (Fivush, 1989, 1991).

Le second objectif de l'étude consistait à vérifier si les pères et les mères adaptent leur contenu verbal émotionnel en fonction du genre de l'enfant. Le patron des résultats obtenu tend à confirmer qu'il existe une influence du genre de l'enfant sur le discours émotionnel des parents, notamment en ce qui a trait à la longueur de leur discours et ce, principalement au profit de l'enfant ayant le même sexe que le leur. Cependant, les mères ayant un garçon ont tendance à qualifier davantage les émotions (p. ex. il est très content, elle est un peu triste, etc.), alors que les pères ayant une fille font de même. Conséquemment, il est possible de constater qu'à certains égards, les

pères et les mères abordent différemment le sujet des émotions selon le genre de l'enfant ainsi que selon la spécificité du contexte.

Certains chercheurs (Fivush et al., 2000) ont soulevé que les différences reliées aux genres semblent se manifester davantage lorsqu'il s'agit de conversations émotionnelles à propos des émotions vécues par l'enfant plutôt que lorsqu'il est question de discussions portant sur les personnages d'une histoire fictive. Donc, il est possible que le choix du matériel utilisé dans de cette étude ait pu contribuer à l'absence relative de différences significatives en fonction du genre. Quelques études (Chance & Fiese, 1999; Fivush et al., 2000) proposent également que les différences reliées au genre semblent être spécifiques aux contextes où les émotions négatives telles que la colère, la tristesse et la peur sont abordées, alors qu'elles semblent moins apparentes lorsqu'il s'agit de discussions portant sur les émotions positives telle que la joie. Précisons que la plupart des études recensées sur la littérature émotionnelle ne se rapportent qu'aux différences reliées au genre de l'enfant. Ceci étant dit, nos résultats démontrent qu'il existe une tendance chez les mères à mettre davantage l'accent sur l'émotion de la culpabilité que chez les pères, ce qui semble corroborer en partie cette observation. Ainsi, il apparaît nécessaire de poursuivre l'étude des différences de socialisation entre les pères et les mères, notamment lorsqu'il est question d'émotions négatives.

Quant aux stratégies d'apprentissage mises en place par les pères et les mères, notre étude révèle que les mères ont tendance à questionner davantage leur garçon à propos des émotions que celles ayant une fille. Un résultat semblable a également été rapporté par Cervantes et Callanan (1998) à l'effet que les mères emploient davantage de questions avec leur fille que celles ayant un garçon (Schwartz, 2004). Comparativement à l'utilisation de « l'affirmation », le recours au questionnement s'avère être une stratégie intéressante puisqu'elle permet de favoriser les apprentissages et ainsi, de contribuer au développement émotionnel de l'enfant (Bailey, Denham, & Curby, 2013; Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009). Les

questions sont utiles puisqu'elles permettent aux parents de clarifier les causes et les conséquences des émotions, de susciter la participation de l'enfant dans l'activité, de même qu'à apprécier le niveau de compréhension émotionnelle de celui-ci (Roger et al., 2012). De par leur nature, la question amène l'enfant à réfléchir et à formuler sa propre opinion dans le but de générer une réponse appropriée donnant ensuite aux parents la possibilité de modifier leurs réponses en conséquence (Honig & Wittmer, 1981). L'utilisation de la question comme stratégie d'apprentissage dans le développement émotionnel de l'enfant demeure peu étudiée et représente une avenue intéressante pour mieux comprendre les techniques de socialisation des émotions employées par les pères et les mères.

#### 4.1 Forces et limites

La principale force de cette étude a trait à l'environnement naturel dans lequel les données ont été recueillies (validité écologique). En effet, la tâche de raconter un récit imagé dans un milieu familial, plutôt qu'en laboratoire, en l'absence d'un observateur permet de dégager des informations plus réalistes à propos des pratiques de socialisation employées par les parents auprès de leurs enfants puisqu'il s'agit d'une activité assez courante pouvant être vécue sur une base quotidienne à la maison (lecture d'un conte avant le coucher). De plus, les données de cette étude sont issues de l'enregistrement en situation réelle du contenu verbal des parents plutôt que de mesures auto-rapportées, ce qui limite l'effet de biais possibles des parents.

Néanmoins, cette étude comporte quelques limites. Une première lacune est liée à l'échantillon qui est possiblement trop homogène et de trop petite taille pour identifier des différences ou des liens significatifs entre les variables à l'étude. En effet, les familles composant le présent échantillon sont majoritairement caucasiennes et proviennent presque toutes du même milieu socioéconomique (revenus supérieurs

à la moyenne, parents scolarisés). Un plus grand nombre de participants émanant de milieux socioéconomiques plus variés permettrait d'obtenir un portrait plus représentatif de la population générale. En effet, les différences dans les pratiques parentales des pères et des mères seraient plus importantes dans la classe défavorisée (Paquette et al., 2009). Une autre limite de cette étude a trait au conte imagé; l'utilisation d'une version abrégée de celui-ci comportant seulement 10 images a possiblement été insuffisante pour bien évaluer la composante de la socialisation des émotions. De ce fait, plusieurs variables à l'étude ont dû être dichotomisées en raison de l'absence de variance significative et donc, d'un effet de plancher. Un récit comprenant davantage d'images dépeignant une variété d'expressions émotionnelles aurait possiblement permis de générer plus de contenu verbal émotionnel de la part des parents créant plus d'opportunités aux différences de genre d'émerger. Cette limite renvoie au résultat rapporté par Leaper et al. (1998) à l'effet que plus la période d'observation de l'interaction entre les parents et l'enfant est longue, plus les tailles d'effet en lien avec les différences de genre sont grandes. Aussi, comme les parents ont présenté le même conte imagé à leur enfant avec seulement quelques minutes d'intervalle, il est possible que le récit du second parent ait été influencé par les réactions spontanées de certains enfants ayant fait des comparaisons entre les deux récits des parents. De plus, lorsqu'il s'agit d'analyser des données portant sur du contenu verbal, une décision doit être prise entre l'utilisation de la fréquence ou de la proportion pour rendre compte des observations. Notre choix s'est arrêté sur la proportion afin de tenir compte de la loquacité individuelle de chaque parent. Toutefois, certaines études suggèrent que la fréquence d'utilisation de certains mots est plus prédictive des trajectoires des enfants que l'utilisation de la proportion (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Hoff-Ginsburg, 1991). Donc, il pourrait être intéressant de se pencher sur cette question afin d'utiliser la méthode d'analyse permettant l'obtention d'un portrait plus adéquat des processus associés à la socialisation des émotions. Il aurait aussi été intéressant de mesurer les verbalisations des enfants pendant le récit des parents ainsi que leurs compétences émotionnelles

dans le but d'obtenir un portrait plus complet du processus de la socialisation des émotions compte tenu notamment de l'aspect bidirectionnel de la socialisation (Grusec & Hastings, 2007).

Enfin, la prise en compte d'une seule dimension des pratiques parentales de socialisation des émotions (l'expression verbale d'un contenu émotionnel) constitue également une limite de l'étude. L'influence des parents s'opère de différentes façons et ceux-ci peuvent recourir à une grande panoplie de stratégies pour promouvoir le développement socioémotionnel de leur enfant (voir Emard, 2010). Par exemple, quant aux stratégies de socialisation en lien avec le modelage et les réactions contingentes, les mères rapportaient exprimer plus d'émotions positives que les pères et elles avaient davantage tendance à recourir à des réactions positives face à l'expression émotionnelle de leur enfant, alors que les pères étaient plus enclins à adopter des réactions négatives (Emard, 2010).

## CHAPITRE V

### CONCLUSION

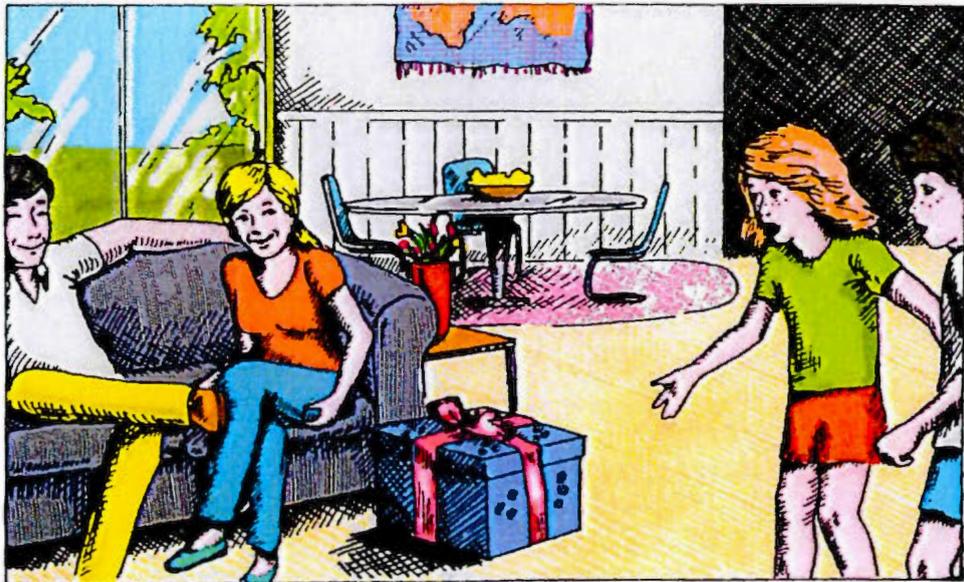
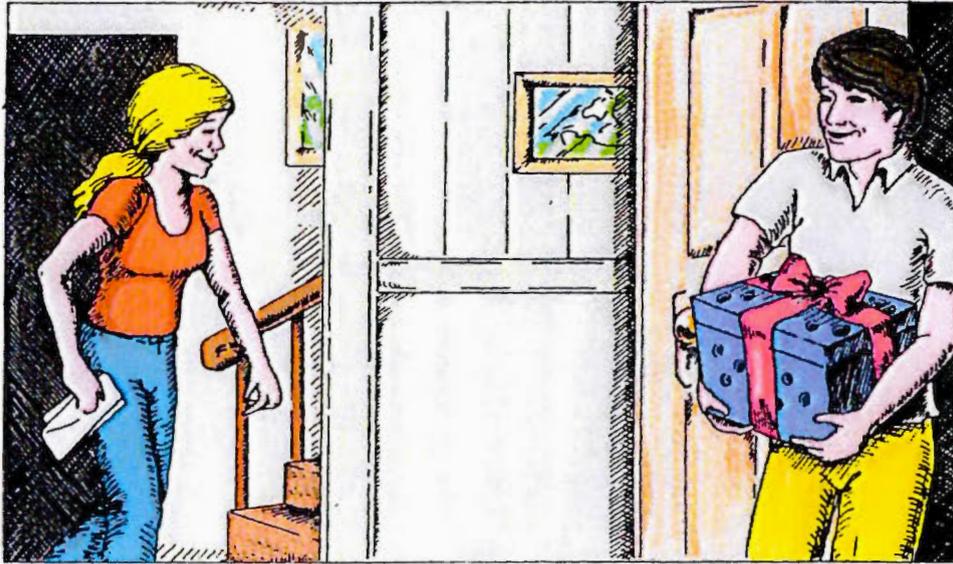
Cette étude démontre que la socialisation des émotions en lien avec la littératie émotionnelle est un processus complexe pouvant être influencé par certaines variables individuelles (notamment le genre des parents) et la composition dyadique parent-enfant (mère-fille, mère-garçon, père-fille et père-garçon). Les résultats obtenus démontrent qu'il existe quelques différences entre les pères et les mères sur le plan de leurs pratiques de socialisation et que celles-ci peuvent être influencées par le genre de l'enfant. Toutefois, nos résultats révèlent peu de différences significatives entre les pères et les mères pour plusieurs des variables à l'étude, notamment en regard à l'utilisation de termes émotionnels à valence positive ou négative de même qu'en lien avec les émotions discrètes. La principale retombée de cette recherche est de documenter les pratiques de littératie émotionnelle des mères et des pères en contexte standardisé de récit de conte. L'étude a aussi permis de confirmer le peu de différences entre les mères et les pères dans leurs communications verbales à propos des émotions. Plus spécifiquement, cette étude tend à corroborer les résultats de certains travaux (Leaper et al., 1998; Lovas, 2011) voulant que l'écart entre les pratiques de socialisation des pères et des mères soit marginal. L'incohérence dans les données scientifiques quant à la contribution du genre du parent et de l'enfant dans le processus de socialisation des émotions souligne la nécessité de continuer à examiner comment les parents socialisent les émotions à leurs jeunes enfants afin de tenter d'obtenir un portrait cohérent et représentatif de la population en sollicitant des familles issues de milieux socioéconomiques et ethniques distincts.

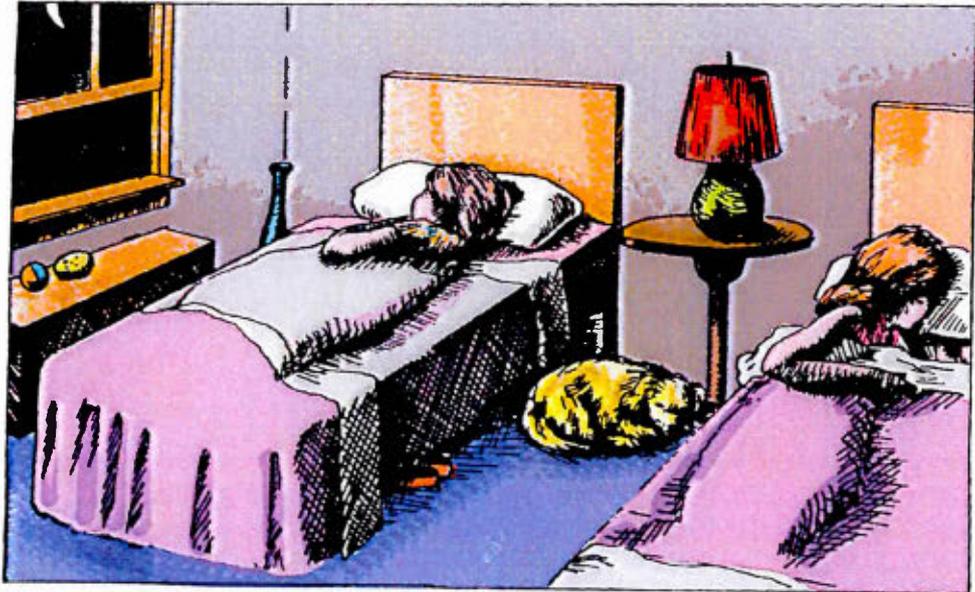
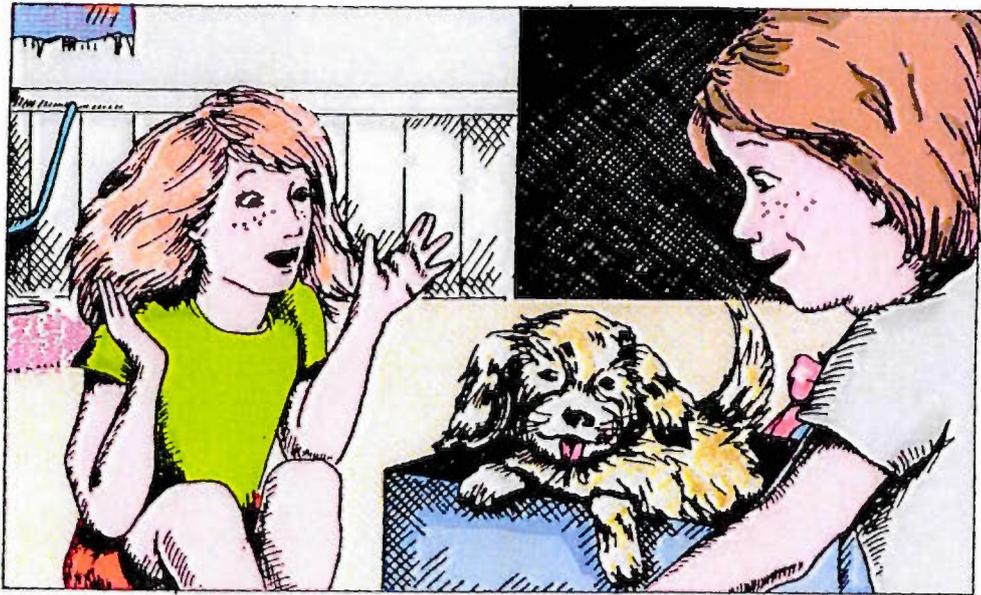
Les résultats obtenus lors de la présente étude sont susceptibles d'alimenter les réflexions à propos de la contribution des pères aux pratiques éducatives auprès de leurs enfants dans les familles contemporaines. La société évolue et les rôles parentaux sont en constants changements : l'écart entre les mères et les pères dans les soins prodigués aux enfants diminue (Dubeau, Devault, & Forget, 2009; Marshall 2006; Sayer, Bianchi, & Robinson, 2004) et par conséquent, il semble pertinent d'examiner plus précisément l'impact de l'augmentation de l'implication des pères auprès de leurs jeunes enfants. Les changements sociaux des dernières années viennent bouleverser la conceptualisation des rôles féminins, masculins, maternels, paternels ainsi que la dynamique familiale (Dubeau, Clément, Chamberland, 2005) et, conséquemment, il est nécessaire de poursuivre l'étude des impacts de ces changements dans le développement de l'enfant.

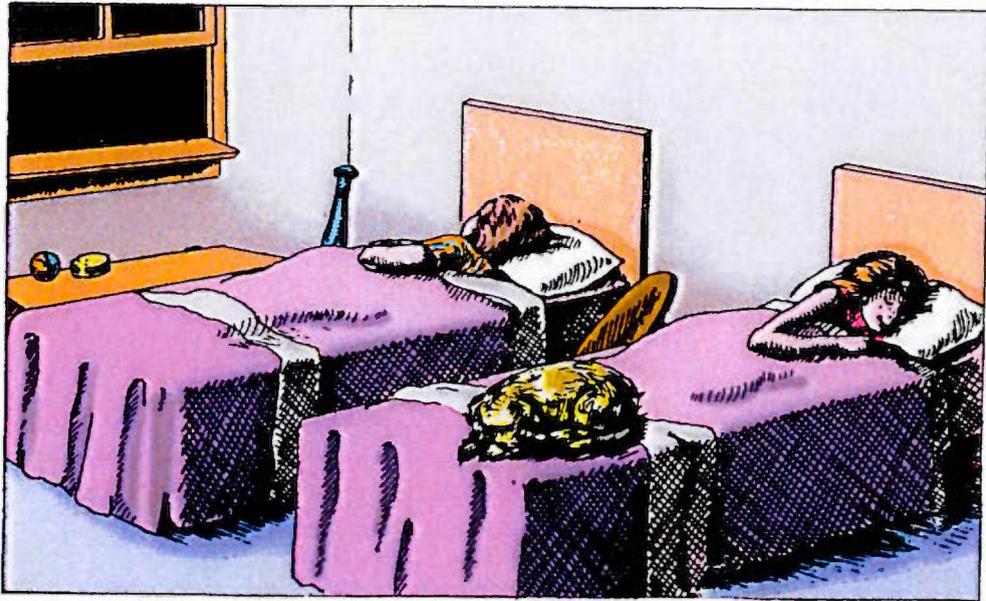
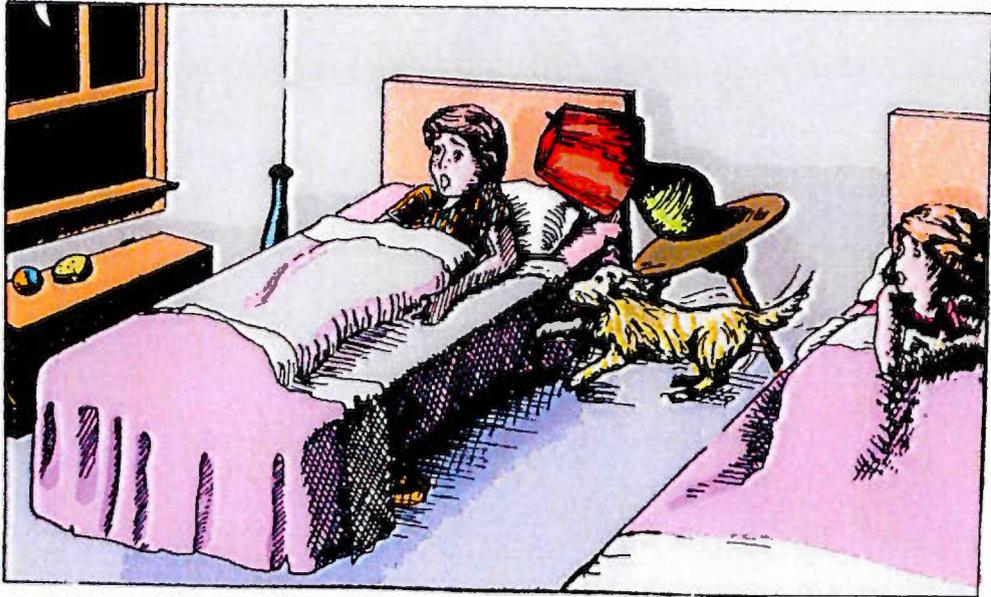
D'autres recherches sont nécessaires afin de mieux comprendre comment les échanges verbaux entre les parents et les enfants aident ces derniers à développer leur compétences émotionnelles et leur capacité à verbaliser leurs émotions. La recherche clinique a bien démontré l'importance pour les enfants d'apprendre à reconnaître et à communiquer clairement leur état affectif et leur ressenti émotionnel en contexte social. Dans une perspective de prévention, il est utile pour les intervenants travaillant auprès des jeunes familles de comprendre les mécanismes de socialisation des émotions afin de pouvoir guider les parents et les enfants dans l'adoption de conduites susceptibles de profiter tant aux adultes qu'aux enfants.

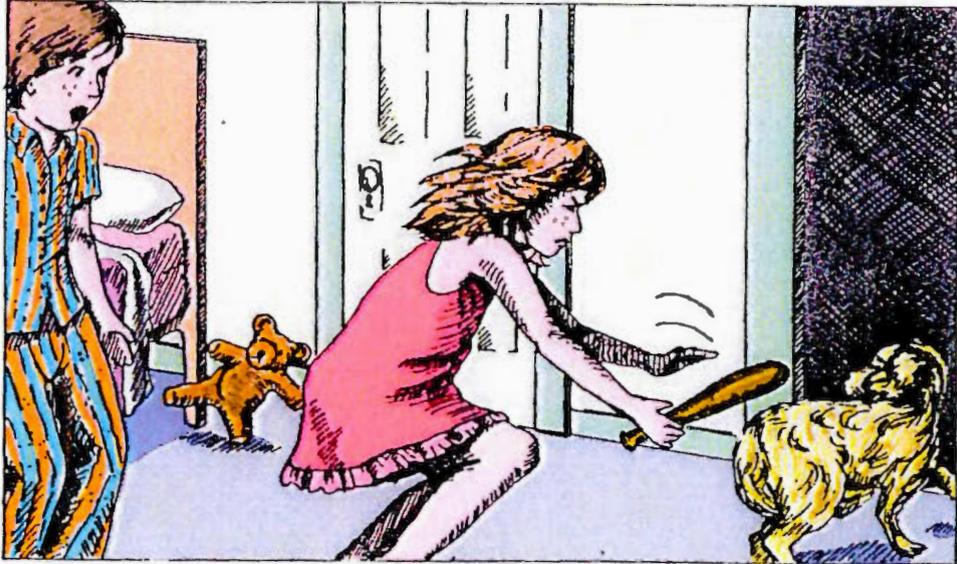
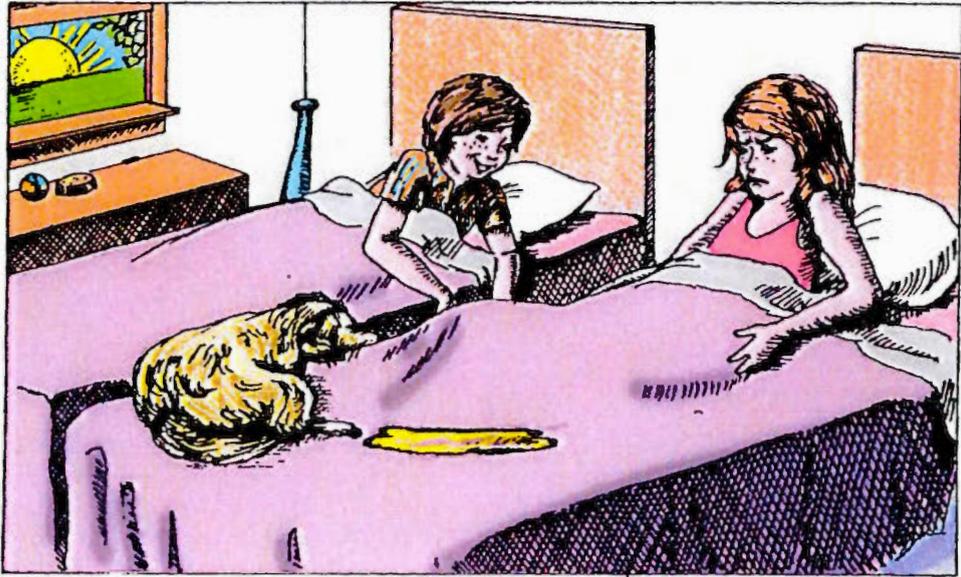
APPENDICE A

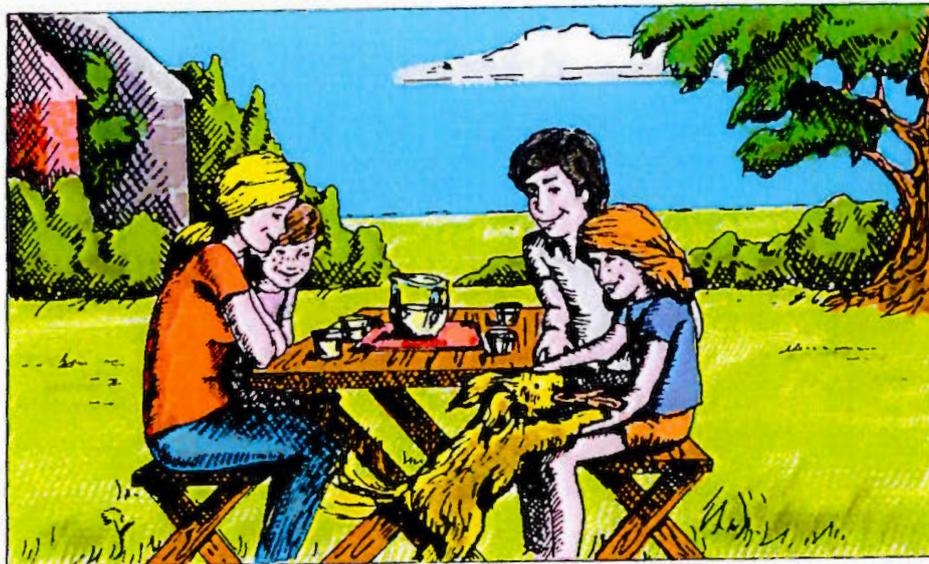
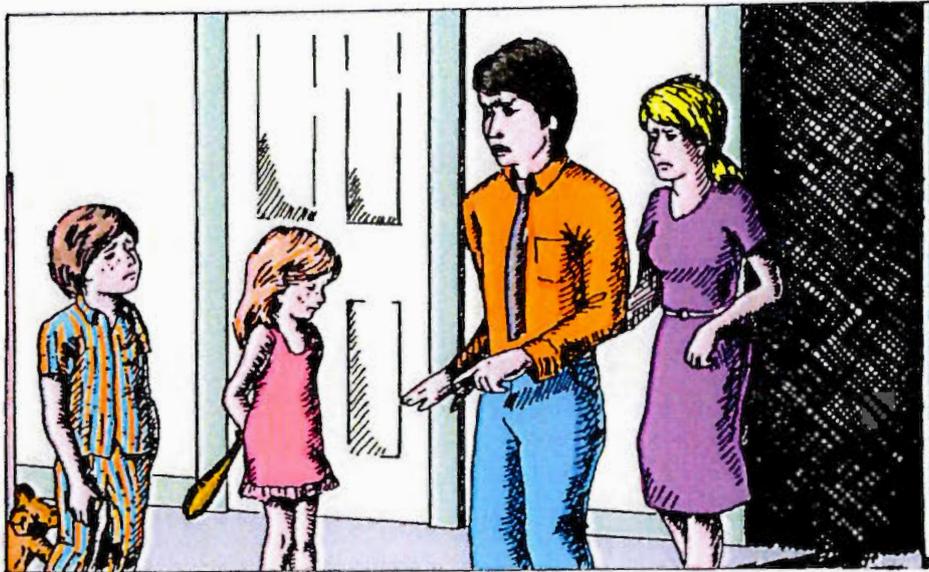
CONTE IMAGÉ











## APPENDICE B

### GRILLE DE CODIFICATION

(Adaptation du Parent-Child Affect Communication Task (PACT) de Denham, Cook  
& Zoller, (1992))

#### Fréquence termes émotionnels ou expressions comportementales et valence émotionnelle

- Comptabiliser chaque terme référant aux émotions discrètes (ex : triste et content) ainsi qu'aux expressions comportementales de l'émotion (ex : pleurer et rire)
- Coter chaque apparition, même lorsque le mot est répété

#### 1. Catégories d'émotions

##### Positive (+)

- Définition: joie, sourire, amour, surprise (seulement lorsqu'utilisé comme verbe)
- Ne PAS coter les mots suivants: favoris, mots d'amour (ex: chéri), partage, espoir, spécial, amusant, plaisant, drôle
- Ne PAS coter « aimer/adorer » quand il réfère à de la nourriture ou des couleurs ou lorsqu'il peut être automatiquement remplacé par « vouloir »

- Coter « aimer/adorer » s'il peut être remplacé par « prendre plaisir » ou lorsqu'il réfère à une relation, une chose ou une activité dont ils aiment
- Coter des expressions comportementales comme « s'embarrasser » ou « donner une caresse »

#### Négatif (-)

- Définition: tristesse, pleurer, peur, dégoût, colère, détresse, s'excuser, blesser (émotionnellement), s'ennuyer (si c'est de quelqu'un ou quelque chose)
- Coter expressions comportementales telles que « frapper », « crier » et « gronder »

## 2. Répétition

- Indiquer si le terme émotionnel est une répétition de l'interlocuteur précédent (R)
- Coter une répétition même si le terme émotionnel est dit quelques phrases plus tard, en autant qu'aucun autre terme émotionnel n'est dit entre les deux
- Ne PAS coter un terme émotionnel comme une répétition s'il est répété une seconde fois par le second interlocuteur dans la même énoncé

## 3. Qualificatifs

- Définition: Mots référant à une quantité tels que « très » « peu » et « beaucoup »

- Coter les qualificatifs lorsqu'ils précèdent ou suivent le terme émotionnel

#### Intensité

- Indiquer la signification du qualificatif (diminue/minimise l'intensité de l'émotion « peu » ou l'augmente « très » « beaucoup»)

#### 4. Négation

- Définition: Mots qui nient le terme émotionnel tel que « pas »
- Exemple: “pas fâché” est une émotion négative qui a été niée
- Exemple: “pas content” est une émotion positive qui a été niée
- Ne pas aimer est l'exception. Ne PAS coter « Ne pas aimer » comme un terme émotionnel positif nié, mais plutôt comme une expression émotionnelle négative

#### 5. Valence des émotions

- Indiquer le sens ou la signification (connotation) du terme émotionnel
- Émotion négative = Émotion négative
- Émotion positive = Émotion positive
- Émotion négative niée = Émotion positive
- Émotion positive niée = Émotion négative

#### Fonctions des paroles

Cette catégorie comprend 6 fonctions à catégoriser selon la valence des émotions

1. Commenter

- Définition: prendre note des sentiments de quelqu'un sans expliquer, clarifier, poser des questions ou discuter des comportements ultérieurs découlant de l'état émotionnel

Exemple: « Il est triste »

- Habituellement, « aimer » est un commentaire sauf s'il y a une indication claire que c'est dans le contexte d'une explication ou clarification d'un autre terme émotionnel.

2. Expliquer

- Définition: Expliquer les causes et les conséquences des états émotionnels, peut être déduit.
- Coter comme une explication si le contexte est fourni.

Notez bien que le contexte fourni peut être aussi peu qu'un mot.

Exemple: « Je suis content à propos de l'école »

- Coter deux fois: Quand c'est formulé comme une question, coter comme une explication et une question

Exemple: Si l'interlocuteur dit « Est-ce que tu t'es senti triste quand papa est parti? » la fonction serait expliquer et questionner

### 3. Questionner

- Définition: Poser une question

Exemple: « Est-ce qu'il est content? »

- Coter deux fois : Quand le contexte est fourni, double coter questionner et expliquer

Exemple: « Est-ce que le chien t'a fait peur? »

### 4. Clarification

- Définition: Rétroaction. Peut-être 1) une correction, 2) rectification d'un malentendu, 3) une réaction de ce que l'enfant a dit ou 4) demander pour plus d'information.

- Il doit y avoir une interaction claire entre le parent et l'enfant. Le plus souvent des clarifications prendront la forme d'une réponse à un terme émotionnel déjà dit.

Exemple: « Non, je n'étais pas content, j'étais triste »

- Double coter: Lorsque s'est formulé comme une question, double coter comme une question

Exemple: « Pourquoi est-ce que ça serait décevant? »

## 5. Guider

- Définition: Tenter de rediriger, arrêter ou guider le comportement.

Exemples: reconforter, réassurer, offrir des interventions, diriger, reprocher, menacer, manipuler, agacer, induire la culpabilité, dénier, blâmer, dire choses comme « pleure pas » ou « arrête de rire »

- Inférer des émotions aux personnages afin de guider le comportement

Exemple : « sa mère devrait l'aider, il est triste »

## 6. Socialiser

- Définition: 1) Doit être spécifique à certaines instances 2) Une instruction à propos des émotions

- Confirmation: « C'est correct d'être content. »

« J'aurais eu peur aussi. »

- Infirmité: « Ce n'est pas correct d'être fâché. »

« On n'aime pas avoir peur. »

« Les grands garçons ne pleurent pas. »

- Socialisation peut dépasser la fonction des explications.

Exemple: « La joie est quand on se sent bien en dedans. »

### Type d'émotions selon Izard (Human Emotions, 1977)

Intérêt : curieux, fasciné, intéressé

Joie : content, joyeux, heureux, excité, rire, sourire, ému

Surprise : surpris, étonné

Tristesse : triste, pleuré, peine, déçu

Colère : fâché, choqué, furieux, frappé, chicané, tapé, grondé

Dégoût : dégueulasse, dégoûté

Mépris : mépris

Peur : peur, tremblé, sursauté

Honte : honte, embarrassé

Culpabilité : coupable, sentir mal

Mots à codifier	Mots à ne pas codifier
<p>S'était attaché</p> <p>Tomber en amour</p> <p>Pleurer de joie (émotion positive)</p> <p>Bonne humeur (joie)</p> <p>Sentir mal (négatif / culpabilité)</p>	<p>Yark!</p> <p>Oh!</p> <p>Ah!</p> <p>Stressé</p> <p>Tanné</p> <p>Énervé</p>

## APPENDICE C

### CERTIFICAT ÉTHIQUE



**Université du Québec en Outaouais**

Casr postale 1250 succursale Hull Gatineau Québec Canada J8K 3X7  
Téléphone : (819) 595-3900  
www.uqo.ca

**Notre référence : 1299**

#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

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

**Projet :** Socialisation différentielle des émotions selon le genre du parent et de l'enfant

**Soumis par:** Madame Élizabeth Lima-Pacheco  
Étudiante  
Département de psychoéducation et de psychologie  
Université du Québec en Outaouais

**Financement:** Aucun

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

Ce certificat est valable jusqu'au 8 novembre 2011.

Au nom du Comité,

André Durivage  
Président  
Comité d'éthique de la recherche

Date d'émission : Le 8 novembre 2010

## APPENDICE D

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### Titre du projet

La socialisation différentielle selon le genre du parent et de l'enfant.

#### Chercheurs impliqués

Elizabeth Lima-Pacheco, candidate 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

Vous êtes invités à prendre part à ce projet portant sur la socialisation effectuée par les parents et comment ce processus peut être potentiellement influencé par le genre du parent et de l'enfant. De façon plus précise, les objectifs de cette étude sont de :

- 1- Vérifier si le contenu verbal des pères et des mères diffère lorsqu'ils racontent une histoire imagée à leur enfant d'âge scolaire;
- 2- Vérifier si le contenu verbal diffère selon que les parents s'adressent à une fille ou un garçon.

#### Déroulement du projet

Le projet se déroulera d'octobre à décembre 2011. Les parents ayant un enfant âgé de 5 ou 6 ans seront recrutés. Les deux parents devront vivre sous le même toit et le français devra être leur langue principale. Ils devront accepter de participer volontairement à l'étude.

#### Participation attendue des parents

L'étudiante responsable du projet fixera un rendez-vous au domicile des parents désirant participer à un moment que ces derniers jugeront opportun. La participation des parents consistera à répondre à une courte fiche de données personnelles afin d'obtenir des informations sur les caractéristiques des participants à l'étude (durée : environ 5 minutes). Ensuite, les parents devront, chacun leur tour, raconter une histoire imagée à leur enfant dans une pièce de la maison dans laquelle ils jugent être confortables et où les interruptions seront minimisées (durée maximale : 10 minutes). L'étudiante ne sera pas présente dans la pièce au moment du récit de l'histoire. Chaque séance parent-enfant sera enregistrée à l'aide d'un enregistreur vocal. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

### Participation attendue des enfants

Les enfants devront tout simplement écouter l'histoire qui leur sera racontée par les deux parents. Ils pourront intervenir (poser des questions, commenter, etc.) s'ils le désirent.

### Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet et son directeur de recherche, Monsieur Coutu, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (formulaire de consentement, enregistrement et transcription) seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet pour la durée totale du projet. Les renseignements seront détruits 5 ans après le dépôt de l'essai doctoral.

### Avantages et risques

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des différences et des similitudes présentes dans le dialogue employé par les parents lorsqu'ils s'adressent à leurs enfants et ce, en fonction du genre des parents et des enfants. De plus, grâce à votre participation, nous acquerrons des données novatrices quant au processus interactionnel des pères avec leurs enfants, puisque la majorité des études antérieures ont été réalisées uniquement auprès des mères. Il n'y a aucun risque associé à votre participation à cette étude. Vous racontez simplement une histoire à votre enfant. L'histoire raconte les aventures d'une famille qui acquiert un chiot.

### Participation volontaire

Votre participation à ce projet est volontaire et offerte gratuitement. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles et conférences) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

### Des questions sur le projet ou sur vos droits?

Vous pouvez contacter la responsable du projet pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche, Monsieur Coutu, des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'UQO. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une

plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le président du Comité, André Durivage, au numéro (819) 595-3900 poste 1781.

#### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier. N'hésitez pas à communiquer avec nous en tout temps si vous le jugez nécessaire.

Pour de plus amples renseignements sur ce projet, veuillez contacter :



Elizabeth Lima-Pacheco  
Responsable du projet  
Étudiante au doctorat en psychologie  
Université du Québec en Outaouais  
819-230-2719  
lime01@uqo.ca



Sylvain Coutu, Ph.D.  
Directeur de recherche  
Département de psychoéducation et  
psychologie  
Université du Québec en Outaouais  
450-530-7616, poste 2289  
sylvain.coutu@uqo.ca

Si vous n'avez pas de question concernant notre projet, que vous compreniez bien ce qui est attendu de vous et que vous acceptez les conditions que nous venons d'énoncer, veuillez s'il-vous-plaît signer à l'endroit indiqué.

*J'accepte de participer au projet de recherche. Préalablement à ma participation au projet, j'ai été informé des objectifs et du déroulement de ce projet. On m'a également expliqué que les données recueillies demeureront confidentielles.*

*Seuls la doctorante et les chercheurs auront accès aux données, tel que stipulé dans leur contrat de confidentialité.*

*J'ai été informé que je peux décider en tout temps de cesser ma participation au projet et ce, sans aucun préjudice.*

*Je désire être informé des résultats de l'étude.*

*Oui      Non*

Veillez SVP nous retourner une copie signée du formulaire de consentement dans l'enveloppe réservée à cette fin et conserver l'autre copie. Merci!

\_\_\_\_\_  
Nom du père (en lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Nom de la mère (en lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Signature du père

\_\_\_\_\_  
Signature de la mère

\_\_\_\_\_  
Nom de l'enfant (en lettres moulées)

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Numéro de téléphone où vous rejoindre

\_\_\_\_\_  
Elizabeth Lima-Pacheco

\_\_\_\_\_  
Nom de la responsable du projet

## 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*(5/6), 309-323.
- Bailey, C. S., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2013). Questioning as a component of scaffolding in predicting emotion knowledge in preschoolers. *Early Child Development and Care, 183*(2), 265-279.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*, 111-127.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294-304.
- Bourçois, V. (1993). *L'influence des modes d'engagement du père sur le développement affectif et social du jeune enfant*. (Thèse doctorale de Nouveau Régime, Université de Toulouse, Le Mirail, France).
- Brody, L. R. (1997). Beyond stereotypes: Gender and emotion. *Journal of Social Issues, 53*, 369-394.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp 447-460). New York: Guilford Press.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development, 67*, 2217-2226.
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development, 16*, 210-231.

- 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.
- Chance, C., & Fiese, B. H. (1999). Gender-stereotyped lessons about emotion in family narratives. *Narrative Inquiry*, *9*, 243-255.
- Chaplin, T. M., Casey, J., Sinha, R., & Mayes, L. C. (2010). Gender differences in caregiver emotion socialization of low-income toddlers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *128*, 11-27.
- Chentsova-Dutton, Y. E., & Tsai, J. L. (2007). Gender differences in emotional response among European Americans and Hmong Americans. *Cognition and Emotion*, *21*(1), 162-181.
- 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.
- Coltrane, S. (1996). *Family Man: Fatherhood, Housework, and Gender Equity*. New York, Oxford University Press.
- Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M. J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. In J. A. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon & C. Dufresne (Eds.). *Le développement social et émotionnel des enfants et des adolescents : Tome 1 Les bases du développement* (pp. 139-184). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The 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., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, *121*(3), 311-337.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 614-637). New York: Guilford Press.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 29-49.
- 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., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' affect regulation. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17, 215-227.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Affective communication between mothers and preschoolers: Relations with social-emotional competence. *Merill-Palmer Quarterly*, 40, 488-508.
- Denham, S. A., Zinssler, K. M., & Brown, C. A. (2013). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.). *Handbook of research on the education of young children*. 3<sup>rd</sup> Edition (pp. 67-88). New York: Routledge.
- Dubeau, D., Clément, M. È., & Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familiale à ne pas oublier! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité. *Enfances, Familles, Générations*, 3. DOI : 10.7202/012534ar
- Dubeau, D., & Coutu, S. (2012). Le père, un acteur méconnu du développement social de l'enfant. In J.-P. Lemelin, M.A. Provost, G. Tarabulsky, A. Plamondon & C. Dufresne (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1: Les bases du développement* (pp. 275-290). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Dubeau, D., Devault, A., & Forget, G. (2009). *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 241-273.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal

- relations to quality of children are social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Ely, R., Gleason, J. B., Narasimhan, B., & McCabe, A. (1995). Family talk about talk: Mothers lead the way. *Discourse Processes*, 19, 201-218.
- Emard, M. J. (2010). *Les contributions parentales à la compréhension des émotions des enfants en début de scolarisation* (Thèse doctorale, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada). Retrieved from <http://www.archipel.uqam.ca/3763/>
- Fabes, R. A., & Martin, C. L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 532-540.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2002). What predicts good relationships with parents in adolescence and partners in adult life: Findings from the 1958 British cohort. *Journal of Family Psychology*, 16, 186-198.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child talk about the past. *Sex Roles*, 20, 675-691.
- Fivush, R. (1991). Gender and emotion in mother-child conversations about the past. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 325-341.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3/4), 233-253.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G., & Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6(1), 37-52.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- Goodman, M., Newton, E. K., & Thompson, R. A. (2012). La sécurité d'attachement et le développement social et émotionnel. In J. A. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon & C. Dufresne (Eds.). *Le développement social et émotionnel des enfants et des adolescents : Tome - Les bases du développement* (pp. 249-272). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenemy, J. M., Rivkin, I., & Bridges, L. J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior & Development, 21*(3), 437-450.
- Grossman, M., & Wood, W. (1993). Gender differences in intensity of emotional experience: A social role interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 1010-1022.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization*. New York: The Guilford Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Hoff-Ginsburg, E. (1991). Mother-child conversations in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*, 782-796.
- Honig, A. S., & Wittmer, D. S. (1981, April). Caregiver techniques and sex of toddler. In *biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Boston*.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E., Youngstrom, E. A., Fine, S. E., Mostow, A. J., & Trentacosta, C. J. (2006). Emotions and developmental psychopathology. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 244-292). New York: Wiley.
- Kennedy Root, A., & Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. *New Directions for Child and Adolescent Development, 128*, 1-9.
- Kuebli, J., & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles, 27*, 683-698.
- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Liu, D., & Lagattuta, K. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development, 17*(4), 757-775.

- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2010). The development of significance of father-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 94–153). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1-31). New York: Wiley.
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris: Odile Jacob.
- Leeper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *34*, 3-27.
- Leidy, M. S., Shofield, T. J., Parke, R. D. (2013). Fathers' contributions to children's social development. In: N. J. Cabrera & C. S. Tamis-Lemonda (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives (2<sup>nd</sup> edition)*. (pp. 151-167). New York, NY: Taylor & Francis, Inc.
- Levine, J. A., & Pitt, E. W. (1995). *New expectations: Community strategies for responsible fatherhood*. New York: Families and Work Institute.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European journal of psychology of education*, *18*(2), 211-228.
- Lovas, G. S. (2011). Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads. *First Language*, *31*, 83-108. DOI: 11.1177/0142723709359241
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization: Research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 13-41). New York: The Guilford Press.
- Marcos, H. (1995). Mother-child and father-child communication in the second year: A functional approach. *Early Development and Parenting*, *4*(2), 49-61.
- Marshall, K. (2006). Converging gender roles. *Perspectives*, *7* (No. 75-001-XIE). Ottawa, Ontario: Statistics Canada.
- Matsumoto, D. (2002). Methodological requirements to test a possible in-group advantage in judging emotions across cultures: Comment on Elfenbein and Ambady (2002) and evidence. *Psychological Bulletin*, *128*(2), 236-242.

- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development, 11*(4), 433-450.
- Paikoff, R. L., Carlton-Ford, S., & Brooks-Gunn, J. (1993). Mother-daughter dyads view the family: Association between divergent perceptions and daughter well-being. *Journal of Youth and Adolescence, 22*, 473-492.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development, 47*, 193-219.
- Paquette, D., Eugène, M. M., Dubeau, D., & Gagnon, M. N. (2009). Les pères ont-ils une influence spécifique sur le développement des enfants. In D. Dubeau, A. Devault, & G. Forget (Eds), *La paternité au XXIe siècle* (pp. 99-122). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Poulin, F. (2012). Recherches actuelles sur les relations entre pairs. In J. A. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon & C. Dufresne (Eds.). *Le développement social et émotionnel des enfants et des adolescents : Tome 1 Les bases du développement* (pp. 313-354). Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Racine, T. P., Carpendale, J. I. M., & Turnbull, W. (2007). Parent-child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition & Emotion, 21*(3), 480-494.
- Reardon, R., & Amatea, E. (1973). The meaning of vocal emotional expressions: Sex differences for listeners and speakers. *International Journal of Social Psychiatry, 19*, 214-219.
- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 266-273. DOI:10.1016/j.ecresq.2011.08.001
- Robins, L. N., & Rutter, M. (1990). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roger, K. M., Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task. *Infant and Child Development, 21*, 646-666. DOI: 10.1002/icd.1762.

- Rowe, M. L., Coker, D., & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development, 13*(2), 278-291.
- Russell, A., & Saebel, J. (1997). Mother-son, mother-daughter, father-son, and father daughter: Are they distinct relationships? *Developmental Review, 17*, 111-147.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.
- Sayer, L., Bianchi, S., & Robinson, J. P. (2004). Are parents investing less time in children? Trends in mothers' and fathers' time with children. *American Journal of Sociology, 110*, 1-43.
- Schwartz, J. I. (2004). An observational study of mother/child and father/child interactions in story reading. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(2), 105-114.
- Timmers, M., Fischer, A. H., & Manstead, A. (2003). Ability versus vulnerability: Beliefs about men's and women's emotional behaviour. *Cognition and Emotion, 17* (1), 41-63.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(3), 238-302.
- Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D., Denham, S., Usher, B., & Cole, P. (1993). Research strategies for assessing mother's interpretations of infants' emotions. In R. Emde, J. Osofsky, & P. Butterfield (Eds.), *Parental perceptions of infant emotions* (pp. 217-236). Washington, DC: International Universities Press.