

**Université de Montréal**

**La socialisation des émotions chez les enfants en milieu scolaire et  
les différences de genre**

**par Marie-Claire Sancho**

**Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation**

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de  
Philosophae Doctor (Ph.D.)  
en psychopédagogie

Mars 2018

© Marie-Claire Sancho, 2018

## Résumé

Le développement de la compétence émotionnelle est un processus qui risque d'avoir un impact majeur sur le bien-être des individus, y compris la réussite professionnelle et la qualité de nos relations interpersonnelles. La littérature scientifique montre qu'il existe un lien étroit entre la répression émotionnelle, le fait de restreindre, d'éviter ou de minimiser la prise de conscience d'émotions ainsi que divers problèmes de santé mentale, troubles du comportement, décrochage et abus de substances. Or, l'apprentissage des capacités à réguler ses émotions est en grande partie acquis au sein de la famille, puis à l'école avec le concours des enseignant.e.s. Toutefois, peu d'études existent sur ce phénomène. En outre, les écrits scientifiques portant sur le processus de socialisation des émotions dans le milieu scolaire négligent de considérer la présence ou non de stéréotypes de genre chez l'enseignant.e. Pourtant, cette lacune risque d'avoir un impact sur ses pratiques de socialisation des émotions. L'objectif de cette thèse est d'observer les comportements des enseignant.e.s de la maternelle lorsqu'ils interagissent avec des élèves et d'examiner si leurs réactions diffèrent selon le genre de leur élève dans un contexte où une émotion est exprimée par l'enfant. Pour atteindre cet objectif, l'étude réalisée poursuit deux sous-objectifs, soit observer et analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves (Objectif 1), et explorer les croyances qu'ils entretiennent en lien avec le développement émotionnel des enfants et les différences de genre (Objectif 2). Dans le cadre de cette thèse, nous retenons le modèle de socialisation des émotions proposé par Denham, Bassett et Zinsser (2012). Partant de ce modèle, six heures d'observation dans trois classes de maternelle ont été effectuées ainsi que des entrevues semi-dirigées à l'aide de la technique du rappel vidéo auprès de ces mêmes enseignant.e.s. Les premiers résultats obtenus suggèrent des différences de genre dans la socialisation des émotions. D'autres résultats suggèrent la présence de stéréotypes de genre chez les enseignant.e.s pouvant influencer leur pratique de socialisation des émotions en fonction du genre de leur élève et avoir une influence sur ses compétences émotionnelles.

**Mots-clés** : stratégie de socialisation des enseignants; socialisation émotionnelle à la maternelle; répression émotionnelle; différence de genre.

## Summary

Emotional competence is a factor that has the potential to greatly impact our well-being. Emotional competence can affect many aspects of his or her life, such as his/her professional career or even the quality of his/her relationships. The scientific literature showcases the existence of a link between the repression of emotions and mental health's issues, behavioral disorders, bad academic performance and substance abuse (Ashiabi 2000; Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005; Denham, Bassett, & Wyatt, 2007; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012; Perlman, Camras, & Pelphrey, 2007). The development of emotional competence is a process that begins within the family circle and continues at school, with the help of teachers and educators. Because of the informal nature of the mechanisms at work, there are only a few studies on this very process. Furthermore, the few studies that examine the development of emotional competence by socialization in school tend to ignore the impact of gender stereotypes carried by teachers and other personnel. This paper is aimed to analyze grade school teachers' behavior when they interact with their students in order to determine if said behaviors are influenced by students' gender. This general goal was achieved by the completion of two sub-objectives. The first of these sub-objectives consisted in observing and analyzing the interactions between teachers and students in a sequential manner. The second was to explore the teachers' belief system in regard to the emotional development of children and gender differences. Eisenberg, Spinrad and Cumberland (1998) introduced a heuristic model of emotional socialization that includes a number of variables such as parents' personal beliefs and culture, and children's characteristics (age, temperament, etc.) These authors suggest that emotional socialization is the factor of three processes: (1) parental reactions to children's emotions, (2) socializers' (teachers and other school's personnel) discussion of emotion, and (3) socializers' expression of emotions. A number of critics of this rich and complex model have been formulated, and we'll address them in this paper. Denham et al. (2012) introduced a simpler model that doesn't consider certain variables such as parents' characteristics and instead put a greater emphasis on the aforementioned three dimensions of emotional socialization. In this study, we used the adapted model of Denham et al. (2012) was adopted. We recorded 3 different classes for 6 hours each and conducted semi-directed interviews with each class teacher. Our results suggest the existence of a gender difference related to emotional socialization. Teachers'

responses were significantly more negative towards boys' expression of emotions compared to girls'. Results also point out the presence of gender stereotypes among teachers, which could influence their socialization practice and thus the level of emotional competence of their students.

**Keywords:** Socialization practice among teachers; emotional socialization in kindergarten; emotion repression; gender differences.

## Table des matières

Résumé .....	ii
Summary.....	iii
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures .....	xii
Liste des abréviations .....	xiii
Liste des sigles et des acronymes.....	xiv
Remerciements.....	xv
Introduction et dédicasse .....	1
Problématique .....	7
L'importance des émotions et le développement émotionnel.....	8
Les différents agents de socialisation des émotions et l'importance de se pencher sur les enseignant.e.s .....	9
Le processus de socialisation des émotions et l'importance d'inclure les stéréotypes.....	13
La socialisation émotionnelle chez le genre masculin et l'importance d'étudier les différences de genre .....	17
Portrait de la santé physique et mentale des hommes .....	18
Un taux de suicide élevé .....	20
Consommation de psychotropes .....	20
La question de la santé mentale .....	20
Criminalité et violence.....	21
Décrochage scolaire et diplomation .....	22
Utilisation des services .....	22
Tendance chez les jeunes.....	22
Transformations sociales et condition masculine .....	24

Objet de la présente étude .....	28
Cadre conceptuel et théorique.....	31
Vocabulaire des émotions .....	32
Enseignant.e.s, développement des émotions .....	33
Développement des émotions durant les trois premières années de vie .....	33
Compréhension des émotions chez l'enfant.....	35
Différence de genre et émotions.....	38
Expression des émotions selon le genre.....	42
Stéréotypes de genre en lien avec l'expression des émotions .....	46
Cadre théorique .....	49
Théorie de l'apprentissage social et les rôles de genre .....	50
Théorie de l'apprentissage .....	52
Processus de socialisation .....	54
Processus de socialisation émotionnelle .....	55
Modèle heuristique de la socialisation des émotions selon Eisenberg et ses collègues .....	56
Modèle adapté par Denham et ses collègues (2007) .....	60
Les parents et la socialisation de l'enfant .....	66
Les pères et la socialisation des émotions.....	71
Études sur la socialisation des émotions par les parents et les différences de genre.....	72
Agents de socialisation des émotions de l'enfant autres que les parents .....	77
Les premiers donneurs de soins « <i>caregiver</i> » .....	77
Les éducateurs et la socialisation des émotions .....	79
La fratrie et la socialisation des émotions .....	81
L'enseignant et la socialisation de l'enfant .....	82

Études sur la socialisation émotionnelle des élèves par les enseignant.e.s et les différences de genre des enfants.....	86
Synthèse des connaissances, objectifs de recherche et pertinence .....	93
Modèle de socialisation des émotions de l'enfant et le rôle des stéréotypes .....	94
Lacunes dans l'étude du rôle des enseignant.e.s et la socialisation de l'enfant .....	94
Pertinence de l'étude des pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s en lien avec le genre.....	95
Mesure des émotions : un défi pour la recherche .....	99
Observation .....	99
Socialisation émotionnelle dans le milieu scolaire et méthode d'observation.....	101
Considérations méthodologiques dans l'étude de la socialisation des émotions .....	102
Cadre méthodologique .....	104
Position épistémologique .....	106
Échantillon et critères de sélection des participants .....	108
Recrutement des participants.....	108
Durée de la collecte de données .....	108
Déroulement .....	109
Méthodes et outils de la collecte des données.....	110
Variables mesurées dans le cadre de cette étude.....	110
Le genre et les émotions exprimées par l'enfant.....	110
Pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s .....	110
Croyances et stéréotypes entretenus par les enseignant.e.s .....	111
Grille de codage des émotions.....	112
Grille de réaction des enseignant.e.s aux émotions de l'enfant.....	113
Grille sur les discussions portant sur les émotions .....	113
Questionnaire sur les stéréotypes de genre .....	114

Grille sur les discussions portant sur les émotions .....	115
Technique de rappel vidéo .....	116
Analyse des données qualitatives .....	119
Critères de rigueur de la recherche qualitative .....	119
Triangulation des données.....	120
Analyse thématique.....	121
Considérations éthiques .....	123
Présentation des résultats.....	125
Analyses descriptives.....	126
Analyses séquentielles des observations.....	128
Expression des émotions .....	129
Réaction des enseignantes.....	132
Contexte de l'émotion.....	139
Présence de discussions .....	142
Analyse des entrevues.....	144
Analyse thématique.....	144
Rappel vidéo.....	145
Caractéristiques comportementales de l'élève.....	145
Sollicitation de l'enseignante.....	146
Stratégies employées par l'enseignante.....	148
Les émotions .....	149
Questions semi-dirigées .....	150
Besoins émotionnels .....	150
Lien affectif.....	150
Confiance et stabilité .....	150



Le besoin d'aide et nommer les émotions .....	151
Besoins émotionnels des garçons .....	152
Besoins émotionnels des filles .....	153
Stratégie de socialisation des émotions .....	154
Stratégie de socialisation des émotions avec les garçons .....	160
Stratégies de socialisation des émotions avec les filles .....	163
Stéréotypes .....	164
Discussion.....	173
Croyances et stéréotypes de genre entretenus par les agents de socialisation .....	175
Observations et analyse séquentielle des interactions entre enseignantes et élèves .....	177
Croyances des enseignantes .....	183
Observation et croyances .....	189
Retombées .....	191
Retombées théoriques .....	191
Retombées pratiques .....	192
Forces et limites de la présente étude .....	193
Conclusion.....	196
Bibliographie .....	199
Annexe 1 Certificat d'éthique.....	i
Annexe 2 Questionnaire sur les stéréotypes de genre.....	v
Annexe 3 Canevas de question .....	viii
Annexe 4 Grille de codage des émotions .....	x
Annexe 5 Grille d'observation 2 : réaction des enseignant.e.s aux émotions de l'enfant.....	xii
Annexe 6 Grille d'observation des discussions .....	xiv
Annexe 7 Formulaire d'information et de consentement aux enseignant.e.s.....	xvi

Annexe 8 Formulaire d'information et de consentement aux parents ..... xx

## Liste des tableaux

### Tableau

1	Total des émotions selon le genre .....	130
2	Total des émotions exprimées, positives et négative, selon le genre .....	131
3	Les réactions positives et négatives des enseignantes en fonction du genre de l'enfant .....	134
4	Le pôle de réaction des enseignantes face aux émotions des enfants et le genre de l'enfant .....	136
5	Mode réactionnel des enseignantes et l'expression d'émotions .....	138
6	Contexte des émotions exprimées par les enfants en lien avec le genre .....	140
7	Contexte des émotions exprimées par les enfants en lien avec les émotions positives et négatives .....	141
8	Réaction positive et négative de l'enseignement face au contexte de l'expression des émotions des enfants .....	142
9	Présence de discussions portant sur l'émotion en lien avec le genre de l'enfant .....	143

## Liste des figures

Figure

- 10 Un modèle heuristique de la socialisation des émotions (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998). ..... 14
- 11 Modèle de socialisation des émotions adapté par Denham *et al.* (2007)..... 16
- 12 Modèle de socialisation des émotions (Denham *et al.*, 2007) adapté dans le cadre de la thèse. .... 97

## Liste des abréviations

N	Nombre total de participants
TES	Technicien en éducation spécialisée

## Liste des sigles et des acronymes

Chi-2	Chi-carré
É-T	Écart-type
M	Moyenne
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
PASBEH	Plan d'action en santé et bien-être des hommes

## **Remerciements**

En premier lieu, je tiens à remercier Nadia Desbiens, ma directrice de recherche, pour son soutien et son encadrement indispensables, et ce, du début de mon parcours jusqu'à la toute fin. Une belle collaboration a pris naissance, aussi riche sur le plan académique qu'agréable, merci !

Je remercie aussi les membres de mon jury, François Bowen et Thierry Karsenti, pour leur disponibilité ainsi que leurs judicieux conseils.

Ensuite, je tiens à remercier la direction et l'ensemble des participants de l'école où j'ai effectué ma collecte de données. Merci à Félicia pour son assistance lors de la compilation des données, le codage et le soutien.

Enfin, je remercie ma mère, Marie-Rose, et le Dr. Grignon pour leur présence et leur soutien. Je tiens finalement à remercier Patrick, mon conjoint, pour son soutien inconditionnel.

*To my son, River*



## **Introduction**

Il est difficile de s'imaginer l'existence, les relations humaines ainsi que les choix que l'on fait dans la vie sans accorder une place aux émotions. L'émotion est omniprésente dans nos vies et la façon dont nous l'expérimentons, la gérons et la comprenons joue un rôle majeur dans l'ensemble de nos relations intimes, interactions et différents milieux de vie (famille, vie professionnelle, vie sociale). À titre d'exemple, il faut être en mesure de comprendre comment notre partenaire de vie se sent dans des moments plus difficiles ou encore, lorsque la colère monte à la suite d'une injustice commise par un collègue que l'on ne comprend pas. Outre le fait qu'elles jouent un important rôle dans nos sphères personnelles et sociales, nous nous définissons les uns et les autres en partie par rapport à nos émotions. Il est important de noter que celles-ci sont indissociables de nos perceptions et notre cognition, et que ces dernières jouent un rôle indéniable dans l'expression ainsi que dans la compréhension qu'un individu a de ses émotions et celles d'un autre. À ce titre, ces deux derniers mécanismes affectent également en retour notre régulation des émotions. Il s'agit d'allers-retours constants entre ces différentes sphères du fonctionnement psychologique.

Nos émotions se trouvent au cœur de nos vies, si bien qu'elles constituent un phénomène étudié depuis des milliers d'années, en passant par Aristote jusqu'aux plus récentes études portant sur cette question. Notre relation aux émotions débute dès les premiers mois de la vie et va évoluer au fil des années, à travers la présence de différents agents sociaux (parents, fratrie, enseignant.e.s). C'est ainsi que selon la qualité des expériences vécues avec ces agents, nous allons développer une bonne ou une moins bonne relation avec les émotions (Denham, Bassett

et Wyatt, 2007; Eisenberg, Spinrad et Cumberland, 1998; Morris, Silk, Steinberg, Myers et Robinson, 2007). Effectivement, à travers ces expériences, plusieurs vont développer des mécanismes efficaces de régulation de ses émotions afin d'être en mesure de s'adapter le mieux possible aux différentes situations de la vie et de nos rapports sociaux qui induisent toujours des émotions, mais qui produisent quelquefois un flot et une intensité d'émotions qu'il faut apprendre à réguler. C'est par ce processus que nous développons un niveau de compétence émotionnelle. La compétence émotionnelle est la capacité d'exprimer ses émotions ainsi que de comprendre ses émotions et celles des autres (Denham *et al.*, 2007). Saarini (2011) estime qu'il existe huit aptitudes à la compétence émotionnelle, à savoir : 1) conscience de son propre état émotionnel, 2) aptitude à comprendre les émotions des autres, 3) aptitude à utiliser un vocabulaire approprié pour définir les émotions, 4) capacité de faire preuve d'empathie, 5) comprendre qu'un état affectif ne correspond pas nécessairement à un état intérieur, 6) capacité d'utiliser des stratégies dans le but de gérer des émotions négatives, 7) comprendre que l'expression d'émotions puisse être liée au degré d'intimité entre deux personnes et 8) être en harmonie avec ses propres émotions par la capacité d'auto-efficacité émotionnelle.

Une personne ayant un niveau élevé de compétence émotionnelle comprend bien ses émotions ainsi que celles des autres. Elle sait également bien gérer ses émotions en adoptant des stratégies adéquates. La compétence émotionnelle est associée au bien-être psychologique des individus, à l'exercice des habiletés sociales de façon adéquate sur le plan relationnel, en plus de constituer un fondement important de la réussite académique, sociale et professionnelle (Eisenberg, Spinrad et Eggum-Wilkens, 2010; Johnson, Hawes, Eisenberg, Kohlhoff et Dudeney, 2017; Nix, Bierman, Domitrovich et Gill, 2013). Il est donc très important que chaque enfant puisse, à travers ses expériences éducatives et sociales, grâce au soutien de l'ensemble

des agents de sa socialisation, développer un très bon niveau de compétence émotionnelle. À ce sujet, il semblerait que le genre masculin ne parviendrait pas à développer une compétence émotionnelle aussi élevée que le genre féminin (Bizot, 2011; Chaplin, Cole et Zahn-Waxler, 2005; Fivush, 1989; Fivush, Brotman, Buckner et Goodman, 2000; Pollack, 2003; Shepard, 2002), ce qui engendrerait une certaine conséquence négative.

Malgré l'importance d'avoir une bonne compétence émotionnelle comprenant notamment les habiletés adéquates dans la gestion de nos émotions, il apparaît que les hommes rencontrent en moyenne davantage de problèmes liés à la gestion des émotions que les femmes. Dans cette perspective, il nous apparaît pertinent de mettre de l'avant l'hypothèse selon laquelle la socialisation des petits garçons a fort probablement un impact sur le reste de la vie sociale des jeunes garçons et des hommes.

Il existe d'importantes différences de genre en ce qui a trait à plusieurs problématiques psychosociales. En effet, selon le *Plan d'action en santé et bien-être des hommes (PASBEH)* (Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2017), un certain nombre de problématiques touchent davantage le genre masculin, comme la consommation d'alcool et de drogues, l'itinérance, le suicide, le décrochage scolaire de même que les troubles comportementaux et développementaux chez les plus jeunes. Il est possible de constater que des enjeux importants sont mis de l'avant afin d'aborder les difficultés que connaissent les hommes québécois. D'ailleurs, en dépit de ces problématiques, les hommes sont moins enclins à solliciter de l'aide auprès des différentes ressources existantes. Dans cette thèse, nous nous questionnons sur le processus de socialisation émotionnelle en fonction du genre.

Le développement de la compétence émotionnelle s'opère à travers différents agents de socialisation dans l'environnement de l'enfant, comme les parents, la famille, la fratrie, les éducateurs, les pairs et les enseignant.e.s. La socialisation émotionnelle peut être définie comme « un comportement entrepris par un agent de socialisation qui (a) influence l'apprentissage d'un enfant en lien avec l'expression et la régulation d'une émotion, ce qui (b) risque d'avoir un impact sur l'expérience émotionnelle et la connaissance, de façon à correspondre avec les buts, croyances et valeurs de l'agent de socialisation » (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998).

En outre, nous constatons que le processus de la socialisation émotionnelle ainsi que son rôle dans le développement de la compétence émotionnelle chez les garçons et l'expression des émotions demeurent souvent négligés. Par exemple, dans le milieu scolaire, où peu d'études existent sur ce thème, de même que dans le PASBEH de 2017, on remarque que le processus de la socialisation émotionnelle chez les garçons et la question des émotions chez l'homme ne sont pas abordés dans les documents.

Dans la présente thèse, nous suggérons, à l'instar de plusieurs auteurs, que la répression de certaines émotions peut contribuer à certaines problématiques chez le genre masculin (Gurian, 1998; Pollack, 1998; Shepard, 2002). Nous émettons également l'hypothèse selon laquelle le rôle des enseignant.e.s dans la socialisation des émotions, particulièrement en lien avec le genre, est peu ou presque pas étudié.

Dans ce qui suit, nous abordons le rôle des émotions dans le bien-être des individus, le développement émotionnel, ainsi que la présentation des différents agents d'éducation impliqués dans ce développement. Ensuite, nous mettons l'accent sur le genre et les différentes dimensions psychosociales pour démontrer les problématiques présentes chez le genre masculin.

Enfin, une recension des différentes études portant sur les différences émotionnelles entre le genre masculin et le genre féminin sera présentée.

## **Problématique**

## **L'importance des émotions et le développement émotionnel**

Chacun d'entre nous vit une relation particulière avec les émotions. Cette relation peut être définie par notre niveau de compétence émotionnelle. Notre capacité à gérer et comprendre nos émotions, ainsi que celle des autres, joue un rôle important dans nos vies. Cette capacité, élevée chez certains et moins élevée chez d'autres, semble être liée à un ensemble de variables qui influencent le niveau de bien-être d'un individu, comme son niveau d'adaptation sociale, sa réussite scolaire (Dunsmore, Bradburn, Costanzo et Fredrickson, 2009; Johnson *et al.*, 2017) ou encore son niveau socioéconomique, ses relations avec les autres, etc. (Eisenberg, *et al.*, 2010; Johnson *et al.*, 2017; Nix *et al.*, 2013). Plusieurs auteurs s'intéressent aux émotions, depuis leur toute première émergence chez l'enfant, jusqu'à leurs impacts dans la vie des adultes à travers leurs interactions.

Lewis (2008) s'intéresse à l'émergence des premières émotions chez le nourrisson, ainsi qu'au développement émotionnel de celui-ci dans les premiers mois de sa vie. Selon cet auteur, la période de 0 à 3 ans est une période comportant de nombreux changements dans le monde émotionnel de l'enfant. Ce monde, constitué uniquement par l'existence de deux pôles d'émotions, positif et négatif, se développe à l'intérieur d'un système complexe. Les émotions continuent à se développer à travers les expériences et les explications, par exemple les pratiques parentales qui renforcent ou inhibent l'expression de ces premières émotions, mais aussi, prennent forme avec la nouvelle capacité cognitive de l'enfant, par exemple lorsque l'enfant passe de la période sensorimotrice à la période préopératoire (Lewis, 2008).



Harris (2008) nous expose le monde émotionnel qui se développe chez l'enfant, en même temps qu'il prend conscience de ses propres émotions. Selon cet auteur, la communication est au cœur de la prise de conscience de l'émotion par l'enfant. Maintenant capable d'avoir une pensée symbolique vers 2 ans, celui-ci comprend davantage le sens des émotions et est en mesure de parler également de ses propres émotions. Le développement cognitif de l'enfant est également lié à la prise de conscience des émotions par celui-ci, selon Harris. Par exemple, sa capacité mnésique évolue en fonction du développement de certaines parties de son cerveau, notamment l'hippocampe, ce qui permet à l'enfant d'emmagasiner des souvenirs sur les réactions émotionnelles d'un individu à la suite d'un événement. L'enfant peut aussi mémoriser des représentations d'actions associées à un contexte émotionnel (schème cognitif) lui permettant cette fois d'associer une situation à une émotion. Il est donc en mesure de se souvenir de l'élément déclencheur d'une situation et d'une émotion. La compréhension des émotions par l'enfant va se développer, en commençant par la compréhension des caractéristiques des émotions lors du stade sensori-moteur, à la compréhension du rôle du désir et des croyances sur les émotions lors de la période symbolique et des opérations concrètes, jusqu'à ce que l'individu, au stade de la pensée formelle, puisse avoir une interprétation différente d'une même situation et, par conséquent, ressentir plus d'une émotion en même temps (Pons, Harris et Rosnay, 2004).

### **Les différents agents de socialisation des émotions et l'importance de se pencher sur les enseignant.e.s**

Les parents constituent les premiers agents de socialisation des enfants et leur impact sur la compétence émotionnelle des enfants est largement étudié (Denham *et al.*, 2007; Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998).

Toutefois, malgré le fait que la famille soit le berceau de la transmission de ces normes (Dunn, Brown, et Beardsall, 1991; Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998; Fivush, 2007; Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn et Cassidy, 2003; Wang 2001) par la présence de modèles, ainsi que de renforcement des différents comportements sociaux, notamment dans un contexte émotionnel, les autres milieux éducatifs de la petite-enfance et du préscolaire, ainsi que le milieu scolaire, jouent également un rôle dans la transmission de normes relatives à l'expression des émotions chez les garçons, entre autres (Beal, 1994; Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998) comme chez les filles. Cependant, peu d'études ont eu pour objectif de déterminer le rôle des enseignant.e.s de la maternelle dans la socialisation émotionnelle des garçons (Denham, Grant et Hamada, 2002). Peu d'entre elles se sont intéressées à vérifier si certaines normes, attitudes et conduites véhiculées par les enseignant.e.s pourraient avoir l'effet d'encourager les garçons à réprimer certaines émotions, comme la présence de récompenses et de punitions, le modelage, la sensibilité à répondre, la régulation proactive, la communication émotionnelle, la présence de routines et de rituels ou encore la présence de conversations entre parents et enfants (Laible, Thompson et Froimson, 2015).

Bien que la littérature portant sur le rôle des parents dans la socialisation émotionnelle des enfants soit abondante, cela est moins le cas pour les autres agents de socialisation des émotions, comme les enseignant.e.s, la fratrie, les premiers donneurs de soins et les éducatrices (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998). Pourtant, bon nombre d'auteurs soulignent l'importance de leur rôle, ainsi que le besoin d'étudier ce phénomène plus en profondeur. Par exemple, un certain nombre d'études nous renseignent sur l'impact des frères et sœurs et le développement de la compétence émotionnelle (Dunn, Bretherton et Munn, 1987; Dunn *et al.*, 1991; Youngblade et Dunn, 1995) où le niveau de chaleur « *Warmth* » et le niveau de conflit dans la

relation fraternelle sont des variables qui ressortent comme ayant un impact sur la socialisation des émotions.

Le rôle des personnes offrant des soins à l'enfant (*caregiver*), parent ou autre adulte, contribue également à son développement émotionnel. Par exemple, selon Denham (1998), le donneur de soins influence le développement émotionnel de l'enfant non seulement en étant un modèle, mais en offrant ou non une réponse aux signaux de détresse et aux besoins de l'enfant. En outre, la qualité des soins et des services apportés ainsi que la relation qu'entretient l'enfant avec la personne qui prodigue ces soins sont susceptibles d'influencer son développement émotionnel (Ashiabi, 2000).

Les éducateurs que l'on retrouve notamment dans les différentes structures de garde et d'éducation sont des agents importants dans le développement émotionnel des enfants. Pourtant, comme nous l'avons souligné, il existe peu d'études consacrées aux pratiques de socialisation émotionnelle des éducateurs (Desmarais-Gagnon, Coutu et Lepage, 2017). Malgré les études de ces auteurs qui comparent les pratiques de socialisation des éducateurs à celles des mères et l'étude de Ahn (2005) qui compare les éducateurs aux enseignant.e.s, nous estimons que d'autres études s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre le rôle des éducateurs sur les émotions.

En effet, les enseignant.e.s constituent également d'importants agents de socialisation (Pianta, Hamre, Stuhlman, 2003), particulièrement en lien avec la socialisation des émotions, par exemple, lorsque vient le temps d'apprendre à un jeune élève de gérer adéquatement la colère qu'il peut ressentir face à une tâche scolaire difficile à accomplir (Denham, Bassett et Zinsser, 2012). Or, le modelage dans le milieu scolaire et son impact sur la compétence

émotionnelle de l'enfant demeurent relativement peu fouillés dans la littérature (DeMorat, 1998; Denham *et al.*, 2012). Dans leur étude, Leavitt et Power (1989) démontrent que plusieurs enseignant.e.s ont des pratiques susceptibles d'encourager la répression émotionnelle plutôt que l'expression d'émotions. Pour sa part, Ahn (2005) démontre grâce à l'observation d'élèves en classe que les pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s manquaient souvent de consistance selon l'âge et le genre des enfants. Par exemple, les résultats d'Ahn (2005) laissent entrevoir que les enseignant.e.s imitaient davantage les émotions positives des enfants de 2 à 3 ans comparativement aux enfants de 4 à 5 ans. Toujours selon ces résultats, en présence d'émotions négatives vécues par l'enfant, les enseignant.e.s employaient davantage des stratégies visant la distraction avec les plus jeunes et pour les plus vieux, des stratégies axées sur l'explication et la discussion. Aussi, lors d'émotions négatives, les enseignant.e.s usaient davantage de stratégies visant la distraction ainsi que de réconfort physique avec les filles, alors que pour les garçons, les stratégies sont davantage axées sur des explications.

Comme pour les autres intervenants adultes non parents, le rôle des enseignant.e.s dans la socialisation des émotions des enfants demeure assez peu étudié, particulièrement en lien avec le genre. Notre recherche aura donc comme objectif d'explorer les pratiques pouvant affecter la socialisation émotionnelle de leurs élèves en portant un regard spécifique sur les possibles écarts d'attitudes et d'intervention selon le genre de l'enfant. Dans cette perspective, nous souhaitons également porter un regard sur l'influence des croyances et des stéréotypes de même que sur l'expression des pratiques différenciées selon le genre.

## **Le processus de socialisation des émotions et l'importance d'inclure les stéréotypes**

En raison du rôle important que jouent les émotions dans la vie d'une personne, un nombre important d'auteurs se sont intéressés au processus par lequel nous développons notre compétence émotionnelle (Denham *et al.*, 2007; Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998; Gottman, Katz et Hooven, 1996; Halberstadt, 1991; Halberstadt, Crisp et Eaton, 1999; Morris *et al.*, 2007).

Par ailleurs, les années 1990 constituent à cet égard une période florissante au sein de la communauté scientifique portant sur la socialisation des émotions. Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) ont proposé un modèle holistique de la socialisation des émotions par les parents, qui a suscité beaucoup d'intérêt et de commentaires parmi les chercheurs.

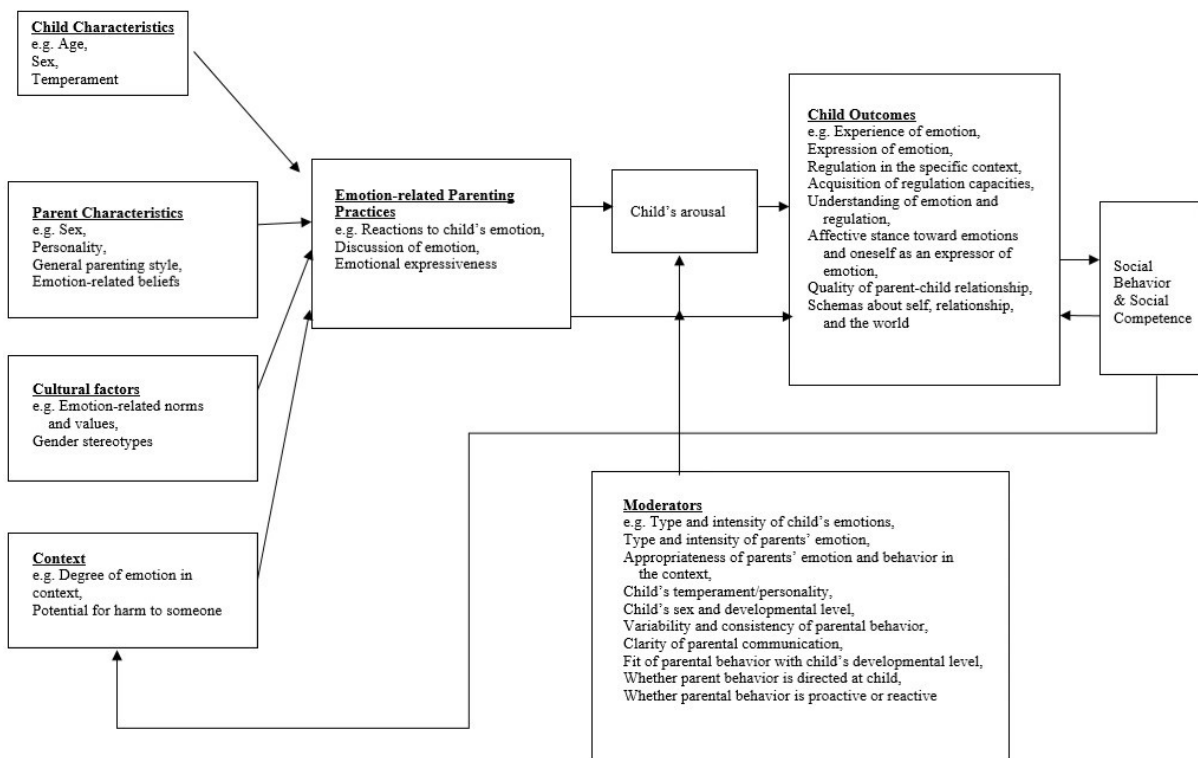


Figure 1. Un modèle heuristique de la socialisation des émotions (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998).

Ce modèle, présenté à la Figure 1, accorde une importance aux caractéristiques des enfants, des parents, de la culture et du contexte dans le but d'expliquer le rôle des parents dans le développement de la compétence émotionnelle de l'enfant. Dans ce modèle, les trois pratiques des parents au cœur du processus de socialisation des émotions de l'enfant sont a) la réaction du parent face aux émotions, b) l'expression d'émotions (modelage) chez le parent et c) la présence ou non de discussions entre le parent et l'enfant portant sur les émotions.

Comme il est souligné plus haut, ce modèle a reçu plusieurs commentaires et critiques de la part d'un certain nombre de chercheurs. En réponse à ces derniers, Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) ont proposé une nouvelle version du modèle.

Quelques années plus tard, à la lumière de leurs propres recherches, Denham *et al.* (2007) ont publié une autre déclinaison du modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) axé sur les trois processus principaux de socialisation des émotions, soit la réaction aux émotions, l'expression d'émotions et la présence de discussions (entre l'adulte et l'enfant) portant sur les émotions.

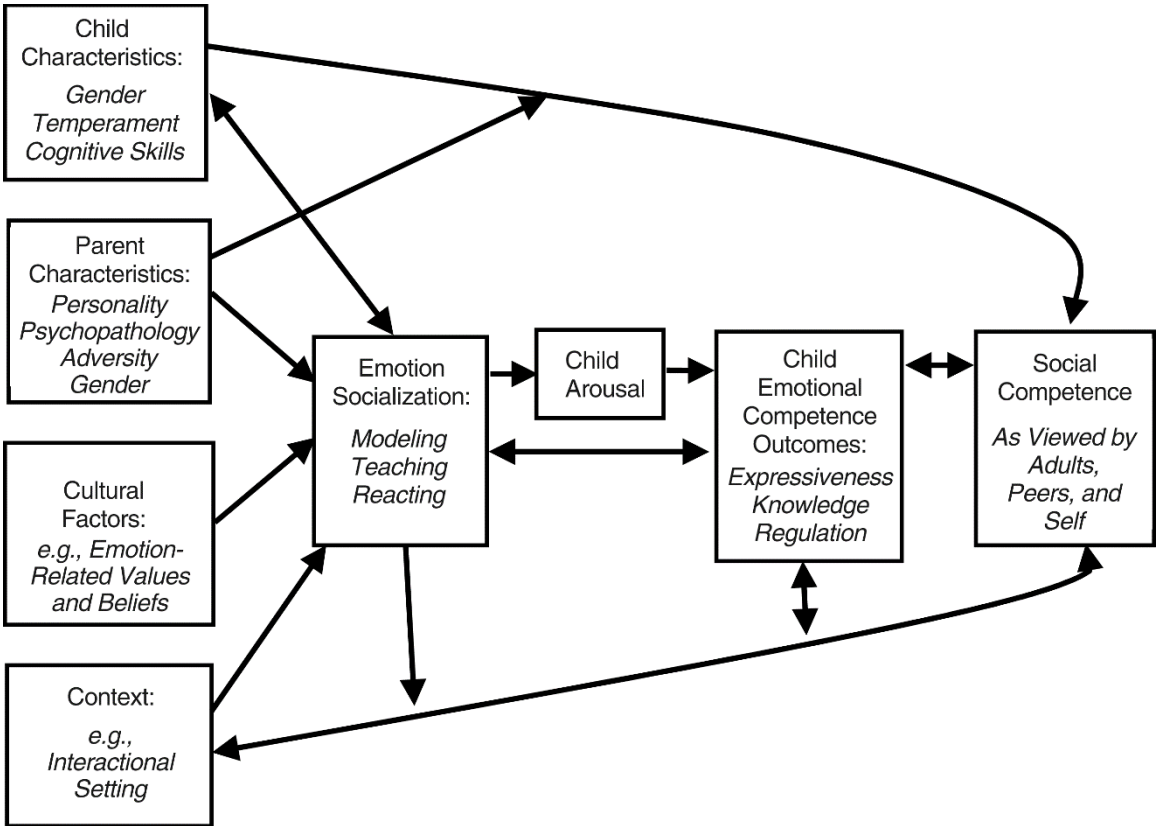


Figure 2. Modèle de socialisation des émotions adapté par Denham *et al.* (2007).

Ainsi, le modèle proposé par Denham *et al.* (2007), présenté à la Figure 2, constitue une partie du modèle de socialisation d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998). Il se concentre principalement sur les pratiques associées à la socialisation qui intègre les caractéristiques des parents ainsi que sur un certain nombre de variables modératrices, comme la culture et le contexte entourant l'expression d'une émotion. En revanche, il devient donc possible d'appliquer ce modèle à d'autres agents de socialisation, en l'occurrence les enseignant.e.s.

Bien que ceux-ci soient très pertinents pour la présente recherche, il convient de préciser, encore une fois, que les stéréotypes (croyances et attitudes) ainsi que les attentes de l'adulte



éducateur/parent à l'égard de la conduite émotionnelle de l'enfant selon le genre, n'apparaissent pas clairement dans ce modèle. La littérature scientifique n'est guère plus abondante à ce sujet. Or, des auteurs comme Chaplin *et al.* (2005), Fivush (1989) et Fivush *et al.* (2000) soutiennent qu'il est possible que ces stéréotypes influencent les pratiques de socialisation des émotions, particulièrement en lien avec le genre.

### **La socialisation émotionnelle chez le genre masculin et l'importance d'étudier les différences de genre**

Selon Eisenberg, Martin et Fabes (1996, cités dans Tepper, 2002), les émotions et leur expression sont centrales dans le développement social, cognitif et psychologique de l'individu. À cet égard, Goleman (1995) avance l'idée que la conscience émotionnelle ainsi que l'expression émotionnelle seraient nécessaires pour favoriser des relations interpersonnelles satisfaisantes et significatives de même qu'une carrière stimulante.

Or, plusieurs études démontrent que tant les hommes que les garçons répriment certaines émotions associées à de la vulnérabilité, comme la tristesse ou la peur, afin de correspondre au modèle masculin, lequel est caractérisé entre autres par le pouvoir, la force et la répression émotionnelle (Bizot, 2011; Pollack, 2003; Shepard, 2002).

Gurian (1998) propose que la répression émotionnelle, qui consiste à refouler une émotion plutôt qu'à l'exprimer, chez les individus de sexe masculin, contribue au fait que ces derniers commettent davantage de crimes, consomment plus de drogues et ont davantage de troubles d'apprentissage, sans oublier des problèmes de santé mentale. Quant à lui, Murray (1999) suggère que la répression émotionnelle des garçons constitue une stratégie inadéquate pour gérer une situation, puisqu'elle peut mener à la rage et à la violence. Par exemple, si une

personne vit de la tristesse sans être en mesure d'adopter une stratégie efficace de gestion des émotions, cette tristesse risque de ne pas être vécue, mais plutôt laissée de côté. Avec le temps, il est possible que cette émotion s'exprime de façon peu appropriée, par l'entremise de comportements agressifs, par exemple. Il semble donc important de se pencher sur la socialisation et l'éducation selon le genre, ainsi que leur impact sur la trajectoire de vie des garçons.

Selon Shepard (2002), la répression émotionnelle est le facteur le plus lié aux symptômes de dépression chez le jeune adulte. Celui-ci peut en effet ressentir un sentiment d'échec, de la culpabilité ou encore de l'autodépréciation. En outre, selon cet auteur, un homme qui adhère au modèle traditionnel masculin craint de se montrer vulnérable et aura tendance à nier ou à camoufler sa dépression. Par conséquent, lorsque des garçons ou des hommes s'identifient aux modèles traditionnels masculins, ils s'identifient à des normes de répression des émotions, sauf pour la colère qui, à leurs yeux, demeure acceptable. Pour sa part, Houle (2005) démontre que les hommes ayant tenté de se suicider sont moins disposés à exprimer une émotion de vulnérabilité à leur meilleur ami, comparativement aux hommes qui n'ont pas fait cette tentative. Ainsi, un homme qui ne s'identifie pas au modèle traditionnel de masculinité est plus susceptible de vivre un conflit de genre, ce qui pourrait mener à une dépression selon Tremblay (2007).

### **Portrait de la santé physique et mentale des hommes**

Lorsque l'on se penche sur le bien-être ainsi que sur la santé mentale des hommes, il semble que ces derniers vivent davantage de problématiques que les femmes (Weaver-Hightower, 2003). Deslauriers, Tremblay, Genest, Blanchette et Desgagnés (2010) ainsi que Pollack (2006) vont même jusqu'à dire que les hommes sont en détresse psychologique. Bien

que la proportion des hommes âgés de 12 ans et plus qui considèrent avoir une « très bonne » ou une « excellente » santé (MSSS, 2018) soit élevée, et que les hommes de 15 ans et plus perçoivent, en 2008, leur état de santé physique comme « excellent » ou « très bon » (Camirand *et al.*, 2010), les données relatives aux hommes tracent une tout autre réalité. Il est possible d'illustrer la présence de détresse ainsi que la crise masculine par de nombreux phénomènes sociaux, comme le suicide, la consommation de drogues et d'alcool, l'itinérance, le décrochage et, finalement, la sous-utilisation des ressources.

Comme nous allons le voir, de telles données illustrent qu'un nombre important d'hommes sont aux prises avec plusieurs difficultés psychosociales, comme la consommation de drogues et de substances illicites, le décrochage scolaire et le suicide. En outre, la proportion d'hommes qui connaissent ces difficultés est largement supérieure à la proportion de femmes. Certes, plusieurs auteurs soulèvent la question suivante : pourquoi les hommes vivent-ils davantage de détresse psychologique et sociale que les femmes ? Plusieurs parmi eux soutiennent le fait que les garçons seraient plus à risque d'être confrontés à des problèmes psychosociaux et, par conséquent, reproduisent les normes sociales existantes dès le jeune âge, tout en réprimant leurs émotions (Murray, 1999; Pollack, 2006). Ainsi, un nombre important de recherches proposent que la réponse réside dans la difficulté chez l'homme à exprimer ses émotions et à aller chercher de l'aide. Pour mieux cerner les raisons ainsi que le processus qui mènent à la répression des émotions chez le genre masculin, il est important d'explorer les écrits scientifiques portant sur les changements sociaux menant à une crise de la masculinité ainsi que les processus psychologiques derrière la socialisation des émotions des garçons, en tenant compte du rôle que jouent différents agents sociaux, comme la famille et les enseignant.e.s. La

prochaine section trace un portrait plus détaillé des différentes problématiques risquant d'être amplifiées en raison d'un faible niveau de compétence émotionnelle.

**Un taux de suicide élevé.** Au Québec, le taux de suicide a largement augmenté depuis les vingt dernières années et continue de croître (Kuzminski et Demers, 1998). Bien que les femmes fassent deux fois plus de tentatives de suicide, davantage d'hommes se suicident comparativement aux femmes (Navaneelan, 2012). En outre, selon les données de Gagné, Légaré, Perron et St-Laurent (2011), le taux de suicide national est de deux à trois fois plus élevé chez les hommes comparativement aux femmes. Selon les données, le taux de suicide était plus de trois fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes, *ceteris paribus* et on enregistrait d'ailleurs 1046 suicides en 2016 (Association québécoise de prévention du suicide, 2016). Toutefois, il est possible de noter qu'un nombre important d'actions prises, comme les différentes campagnes de sensibilisation visant particulièrement les garçons et les hommes, semblent avoir eu un impact durant les dernières années relativement au nombre de suicides.

**Consommation de psychotropes.** Lorsqu'on observe les habitudes de consommation de drogues et d'alcool en quantité élevée, les écarts entre les hommes et les femmes sont élevés et indiquent que les hommes consomment davantage (MSSS, 2018). En outre, l'abus et la dépendance à l'alcool, au cannabis et à la nicotine sont plus répandus chez les hommes (Mendrek, 2014). Enfin, les hommes sont plus susceptibles d'être fumeurs, consommateurs de drogues et d'être aux prises avec des problèmes de jeu (Nanhou et Audet, 2012).

**La question de la santé mentale.** Plusieurs femmes ont un meilleur pronostic comparativement aux hommes lors d'un diagnostic d'une maladie mentale comme dans le cas de la schizophrénie (Roder-Wanner, Oliver et Priebe, 1997). Notons également que le nombre

d'individus atteints de schizophrénie qui présentent également des troubles liés à l'abus d'une substance est aussi plus élevé chez les hommes comparativement aux femmes, toujours selon les derniers auteurs. En outre, les troubles de la personnalité de type obsessionnel compulsif, narcissique, paranoïaque, schizoïde, schizotypique et antisocial sont davantage diagnostiqués chez les hommes (American Psychiatric Association, 2000). Enfin, une plus grande proportion d'hommes que de femmes présentent des problèmes liés aux jeux de hasard (Chevalier et Allard, 2001; Romo et Taquet, 2014).

Il est important de noter que pour une raison de santé mentale, lorsque nous allons présenter les sections suivantes traitant de la criminalité, du décrochage et de la sous-utilisation des ressources, la socialisation des émotions chez les garçons et les hommes n'est pas présentée comme une cause de ces phénomènes. Nous proposons plutôt qu'une socialisation émotionnelle moins efficace risque d'augmenter les conséquences de telles problématiques chez les garçons et les hommes, en raison de difficultés rattachées au traitement ou à la recherche d'aide. Par exemple, un individu atteint de schizophrénie vivant une période de crise et d'anxiété risque de moins se tourner vers des services d'aide, car la recherche d'aide est souvent associée à la vulnérabilité. C'est pourquoi un jeune aux prises avec un problème de dépendance à une substance consomme davantage lorsqu'il est triste plutôt que de se confier à quelqu'un. Ainsi, ces problématiques ne seraient pas causées par une socialisation émotionnelle déficiente, mais l'escalade de telles problématiques risque tout de même d'être amplifiée par un manque de compétences émotionnelles.

**Criminalité et violence.** D'une manière générale, le phénomène de la violence, tant agie que subie, est plus répandu chez les hommes (MSSS, 2018; Pica *et al.*, 2013). Plus d'hommes

que de femmes commettent des actes criminels (Ministère de la Sécurité publique du Québec [MSPQ], 2002). Les personnes de sexe masculin sont également plus souvent accusées de violence physique, d'homicides et d'actes criminels (MSPQ, 2002).

**Décrochage scolaire et diplomation.** Sur le plan de la scolarité, les hommes de 25 à 54 ans sont moins nombreux que les femmes à avoir obtenu un diplôme, et ce, peu importe le niveau de scolarité (Joanis, Godbout et Duclos, 2013). En ce qui concerne le décrochage scolaire, environ deux fois plus d'hommes que de femmes sont touchés. Enfin, les jeunes hommes de 18 à 24 ans constituent le seul groupe d'âge dans lequel le revenu est plus faible que celui des femmes (Duclos, 2013). En outre, « en 2012-2013, 21,9 % des garçons fréquentant l'école publique la quittaient sans diplôme ni qualification comparativement à 13,9 % des filles » (MSSS, 2017, p. 5).

**Utilisation des services.** Les hommes sont moins nombreux que les femmes à ne pas bénéficier d'un niveau de soutien social élevé, jusqu'à l'âge de 65 ans, mais c'est chez les plus jeunes (12 à 17 ans) que l'écart entre les hommes et les femmes est le plus élevé (MSSS, 2018). En 2012-2013, on dénombrait une proportion d'hommes significativement moins élevée que celle des femmes parmi les clientèles du réseau des CLSC (Roy *et al.*, 2015). Enfin, les hommes expriment moins que les femmes avoir un besoin non comblé par les services sociaux et de santé (MSSS, 2018). En outre, selon Statistique Canada (2014, cité dans MSSS, 2017, p. 5), les garçons sembleraient moins porter « à reconnaître, à admettre et à révéler l'agression sexuelle dont ils ont été victimes ».

**Tendance chez les jeunes.** Dans cette section, les différentes problématiques présentées précédemment vont être abordées, mais cette fois-ci en mettant l'emphase sur les jeunes en

particulier. Selon les recherches scientifiques portant sur le bien-être des garçons, il semble que certaines problématiques débutent tôt, plaçant toujours les garçons en tête. Selon Clain (2001), le taux de suicide chez les 15-24 ans est sept fois plus élevé chez les garçons que chez les filles, alors que le taux de décrochage scolaire s'élèverait à 13,1 % chez les garçons et à 6,9 % chez les filles (Joanis *et al.*, 2013). Moins de jeunes hommes que de jeunes femmes s'inscrivent aux études supérieures et obtiennent un diplôme (Statistique Canada, 2017). Selon Simard, Tremblay, Lavoie et Audet (2013), dès la maternelle, davantage de garçons présentent des indices de vulnérabilité comparativement aux filles sur le plan développemental : le tiers des garçons (32,6 %) sont qualifiés de « vulnérables » comparativement à 18,5 % des filles. En outre, selon ces auteurs, il semble y avoir un écart important entre les garçons et les filles sur le plan de la maturité affective et des compétences sociales. À cet égard, les filles possèderaient de meilleures habiletés. La délinquance et la criminalité sont un phénomène principalement masculin (Le Goaziou, 2013). En 2012, près d'un garçon sur trois comparativement à une fille sur cinq de maternelle était vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement, soit la santé physique et le bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier ainsi que les habiletés de communication et connaissances générales (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

Presque trois fois plus de garçons que de filles de 3 à 14 ans ont reçu un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention (avec ou sans hyperactivité), soit 12,8 %, selon le MSSS (2011). Enfin, chez les moins de 20 ans, les déficits de l'attention et l'hyperactivité sont plus présents chez les garçons (Simard *et al.*, 2013). Selon ces auteurs, cette problématique est également présente à la maternelle.

## **Transformations sociales et condition masculine**

Selon Deslauriers *et al.* (2010), de nombreux changements sociaux, par exemple le mouvement féministe et l'accès des femmes au milieu du travail, ont bouleversé le rôle traditionnel masculin, provoquant une crise de la masculinité. En plus de vivre une crise identitaire importante, l'homme moderne se voit pris dans un modèle de masculinité où l'expression d'émotions et de vulnérabilité ainsi que la recherche d'aide sont considérées comme inacceptables ou appartenant au sexe féminin. Depuis les trente dernières années, un nombre important de changements sociaux, notamment ceux provoqués par le mouvement féministe, ont ébranlé le rôle, ainsi que l'identité traditionnelle de l'homme. De nos jours, l'homme se voit contraint de redéfinir son rôle ainsi que son identité au sein de la société (Lindsay, Rondeau et Desgagnés, 2010, cités dans Deslauriers *et al.*, 2010). À la suite de cette transformation sociale, un nombre important d'études ont porté sur la crise masculine. Comme le propose Weaver-Hightower (2003), la littérature des dernières années relative à l'apprentissage, l'éducation et la réussite scolaire a effectué un virage vers les garçons.

Selon Pollack (2006), les garçons souhaiteraient fortement parler de leur vie, mais sont contraints de garder le silence pour se conformer au modèle actuel de masculinité. En dépit de cette remarque, il soutient que les garçons seraient en crise et qu'ils ont des besoins psychologiques et émotionnels particuliers, que la société ne parvient pas encore à combler. Selon les nombreuses entrevues qu'il a menées auprès de garçons âgés de 12 à 18 ans, l'auteur explique qu'un nombre important d'entre eux expriment le besoin d'être une personne différente en public et de démontrer un côté fort et dur, alors qu'en privé, ils acceptent davantage d'être sensibles et de se montrer vulnérables. Toujours selon ses entrevues, Pollack décrit une société qui apprend aux jeunes hommes à cacher toute émotion de vulnérabilité et de faiblesse, comme



la peur et la honte. Seules les émotions exprimant la force seraient acceptables, notamment la colère. Selon cet auteur, la société apprend aux garçons dès un très jeune âge à refouler leurs émotions. Derrière une image de confiance se cacherait donc une génération de garçons vivant une importante solitude ainsi qu'une confusion en lien avec leur identité d'homme et le modèle masculin traditionnel.

Le fait de vivre de plus en plus de colère mène en soi à un nombre de problématiques en plus d'être associé à des formes d'agressivité. Celles-ci peuvent être définies comme des comportements destructeurs envers autrui. Tant la colère que l'agressivité sont liées à un nombre de conséquences physiques et psychologiques.

Par ailleurs, lorsque la colère est vécue de façon excessive par un individu, il s'expose à un certain nombre de problématiques physiques, comme des complications sur le plan médical (Fredrickson *et al.*, 2000; Yarcheski, Mahon et Yarcheski, 2002), ainsi qu'à des problématiques d'hypertension (Diamond, 1982). Certains chercheurs ont établi un lien entre des problèmes de colère et des troubles cardiovasculaires (Bleil, McCaffery, Muldoon, Sutton-Tyrrell et Manuck, 2004; Diamond, 1982; Siegman, Anderson, Herbst, Boyle et Wilkinson, 1992).

Sur le plan psychologique, le fait d'être souvent en colère peut mener à des problèmes dans les sphères professionnelle et relationnelle, ainsi qu'au développement d'autres pathologies comme la dépression (Smith et Mumma, 2008). Dans l'étude longitudinale de Huesmann, Eron, Lefkowitz et Walder (1984), les enfants qui démontrent des comportements agressifs de façon répétitive à l'école ont plus de chances de devenir des adultes agressifs et antisociaux ainsi que de commettre des actes criminels et d'adopter des comportements agressifs. Une mauvaise gestion de la colère chez le jeune est liée à plus d'agressions physiques et verbales

(Deffenbacher, Demm et Brandon, 1986), au décrochage scolaire (Cairnes, Cairnes et Neckerman, 1989) et, enfin, à des comportements criminels et antisociaux une fois devenu adulte (Robins, 1978).

Durkin (1995) et Walker (1995, cité dans Harvey, 2004) suggèrent que certains types d'agression physique envers les pairs au primaire constituent un facteur de risque quant au développement de problèmes sociaux, de criminalité, d'abus de substances et d'échec relationnel. Pour leur part, Lee, Choi, Kim, Park et Shin (2009) cherchent à comprendre le lien entre la colère et le suicide. Leurs résultats révèlent que la colère est un prédicteur d'idéations suicidaires seulement chez le garçon.

Selon Jones et Peacock (1992), les adolescents de sexe masculin ont davantage envie d'être violents ou de tuer lorsqu'ils sont en colère. Enfin, pour Lochman (1992) de même que pour Leff Power, Manz, Costigan, et Nabors (2001), il est crucial de s'attarder aux élèves agressifs au primaire dans le but de développer des interventions efficaces.

Dans le même ordre d'idées, Brooks (1998) établit un ensemble de caractéristiques propres au modèle masculin. À ce sujet, il souligne que le fait de cacher sa vie privée, montrer sa force, être invincible et indépendant et nier sa douleur de même que sa souffrance est très masculin. Ces caractéristiques sont souvent à l'opposé des exigences thérapeutiques ou, en d'autres mots, du processus consistant à aller chercher de l'aide, comme dévoiler sa vie privée, montrer ses faiblesses, être vulnérable ou encore montrer ses émotions. L'opposition entre les attentes face au modèle masculin et la recherche d'aide est selon Pollack une recette pour le suicide (Pollack, 2007, cité dans Tremblay et Chartrand, 2007).

En réponse à cette crise de la masculinité, de nombreux mouvements sont nés pour mieux cerner le problème. À Détroit, des écoles pour garçons ont vu le jour (Weaver-Hightower, 2003). En 1994, l'Australie a ordonné un moratoire sur la question de l'éducation des garçons alors qu'en Allemagne, de nombreux programmes portant sur les difficultés relatives au genre masculin se sont multipliés dans les Länder, tant à l'intérieur des écoles qu'à l'extérieur (Giraud et Lucas, 2009; Weaver-Hightower, 2003). Enfin, un débat sur la possibilité d'études masculines prend naissance au Japon (Weaver-Hightower, 2003).

D'un point de vue social, bien que les attentes par rapport aux hommes aient changé, certains s'identifient toujours au modèle traditionnel de l'homme. Bizot (2011) propose qu'un conflit identitaire puisse émerger entre les nouvelles attentes sociales de ce qu'est un homme et l'identification au modèle masculin traditionnel. En outre, les normes apprises par les générations passées sont différentes de celles transmises aux générations futures, ce qui peut entraîner des problèmes identitaires chez certains (Bizot, 2011). Par exemple, plusieurs hommes continuent à s'identifier à des normes appartenant au modèle traditionnel de l'homme et adoptent des comportements caractérisés comme masculins, par exemple cacher ses émotions et être indépendant, en plus de ressentir une confusion en lien avec les différents modèles de masculinité (Tremblay, Morin, Desbiens et Bouchard, 2007).

Tremblay, Morin *et al.* (2007) suggèrent que les hommes sont en conflit lorsqu'ils s'identifient au modèle masculin et expriment des émotions de tendresse. O'Neil (1982) suggère également qu'un homme puisse vivre un conflit identitaire lorsque ses buts sont orientés afin de correspondre à un modèle masculin traditionnel défini par le pouvoir, le succès et la restriction émotionnelle. Ces résultats sont d'ailleurs appuyés par l'étude de Tremblay, Morin *et al.* (2007),

qui révèle que la poursuite de ces buts correspondant à un modèle masculin traditionnel est associée à une diminution du bien-être. Il est donc possible de parler de crise identitaire, ainsi que de détresse masculine (Perron, 2014), laquelle constitue, selon Lindsay, Rondeau et Desgagnés (2010, cités dans Deslauriers *et al.*, 2010), un problème social.

Comme nous l'avons vu précédemment, la restriction des émotions ressort comme un des facteurs liés à la détresse masculine par plusieurs chercheurs. En dépit du fait que les garçons et les hommes soient influencés par la société dans laquelle ils évoluent, il est important de comprendre le processus psychologique derrière l'expression des émotions, comme les différences de genre en lien avec les émotions et à leur expression, les stéréotypes de genre chez les enfants et le rôle des parents dans la socialisation émotionnelle des garçons.

### **Objet de la présente étude**

La socialisation émotionnelle différenciée survient lorsqu'un agent de socialisation, de façon volontaire ou involontaire, adopte des stratégies de socialisation différentes en fonction du genre. À titre d'exemple, nous pouvons penser au fait de reconforter une fille lorsque celle-ci exprime de la tristesse, alors qu'un garçon exprimant la même émotion va chercher à se faire distraire afin de ne plus porter attention à son émotion plutôt qu'à se faire reconforter. Bien que la socialisation émotionnelle différenciée puisse affecter autant les filles que les garçons, certes de façon différente, l'intérêt dans le cadre de cette thèse est davantage orienté vers les garçons, en raison d'un risque accru auquel ils sont confrontés en réprimant davantage leurs émotions, selon les écrits scientifiques.

Il semble donc important de se pencher sur la socialisation des émotions dans le milieu scolaire selon le genre, ainsi que l'impact de la socialisation des émotions en lien avec la

trajectoire de vie des garçons. Bien que la majorité des parents aient des pratiques éducatives adéquates visant le bien-être de l'enfant, il est possible qu'un certain nombre d'entre eux entretiennent des stéréotypes (Moshkovitch, 2006) pouvant influencer leurs pratiques de socialisation en lien avec le genre de l'enfant. Par le fait même, l'expression de certaines émotions chez les garçons ne sera pas encouragée suffisamment pour permettre une (auto-)régulation adéquate des émotions et ainsi, favoriser un développement psychosocial plus harmonieux chez ces enfants (Fivush, 1989; Fivush *et al.*, 2000; Chaplin *et al.*, 2005). Alors qu'on reconnaît l'influence des parents dans l'éducation, on dénote toutefois peu d'études s'intéressant à la différence de genre dans les pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s (Denham *et al.*, 2012; Denham *et al.*, 2007), et ce, en dépit du fait que plusieurs auteurs soulignent l'importance de leur contribution dans le développement émotionnel de l'enfant (Denham *et al.*, 2002). C'est dans cette perspective que le présent projet s'intéresse aux pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s en lien avec le genre. Notre intérêt sera donc d'analyser les pratiques des enseignant.e.s de la maternelle et d'examiner ces enseignant.e.s qui réagissent et interviennent différemment selon le genre de l'enfant lorsque celui-ci exprime des émotions, et selon le type d'émotions exprimées. Aussi, nous chercherons à apporter un éclairage sur l'impact que peuvent avoir de possibles stéréotypes de genre chez ces enseignant.e.s sur le processus de socialisation émotionnelle de leurs élèves.

Ce travail permettra donc d'améliorer les connaissances sur un phénomène d'une grande importance et peu étudié, soit les pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s en lien avec le genre, en tenant compte des croyances et des stéréotypes des enseignant.e.s à l'égard de cette pratique. D'autre part, la réalisation de ce projet permettra aussi de cibler des comportements pouvant jouer un rôle sur la répression émotionnelle des garçons et proposera

des recommandations pour permettre un processus de socialisation plus harmonieux et moins susceptible d'accroître les risques de voir apparaître des difficultés d'adaptation psychosociale chez certains d'entre eux.

## **Cadre conceptuel et théorique**

## **Vocabulaire des émotions**

Une émotion est définie par une réaction organisée à un événement, liée à un besoin, un intérêt ou un but d'un individu. Elle renferme une composante physique, cognitive et comportementale (Robinson, Sigman et Wilson, 1997). À travers le temps, différentes classifications ainsi que des modèles ont été suggérés. Dans le cadre de cette thèse, les différents concepts retenus pour aborder les émotions sont ceux qui sont les plus acceptés et employés dans la communauté scientifique. Une première distinction peut être établie en distinguant les émotions primaires des émotions secondaires. Eckman (1999) propose l'existence de six émotions primaires (ou de base), soit la joie, la tristesse, la peur, la surprise, le dégoût et la colère. Celles-ci sont inspirées des travaux portant sur l'évolution de Charles Darwin. Les émotions secondaires (ou complexes) constituent un mélange des deux émotions primaires (Plutchik, 1980) et apparaissent plus tard dans le développement de l'individu (Harris 2008). Celles-ci peuvent être combinées ou intensifiées et s'expriment différemment en lien avec la nature de l'émotion ainsi que du contexte (Plutchik, 1980). Enfin, il est possible d'identifier certaines émotions comme étant externalisées, comme la colère, le dégoût et le mépris, qui ont comme rôle de combattre, de promouvoir un but ou de passer à l'action (Chaplin et Aldao, 2013), alors que d'autres émotions, caractérisées d'émotions internalisées, comme la tristesse, la peur, l'anxiété et la honte, sont davantage associées à des stratégies de rumination où l'on se blâme soi-même (Chaplin et Aldao, 2013) et qui sont davantage tournées vers soi.



Comme nous allons le voir dans la prochaine section, le développement des émotions s’amorce dès les premiers mois de la vie de l’enfant (Lewis, 2008). Ce développement consiste en l’ensemble des éléments liés aux expériences et apprentissages d’un enfant avec les émotions qui se modifient avec le temps, à travers l’expérience et au fur et à mesure que l’enfant grandit (Saarni, 2011). En fonction du développement émotionnel de l’enfant, celui-ci va développer, ou non, de bonnes compétences émotionnelles.

### **Enseignant.e.s, développement des émotions**

#### **Développement des émotions durant les trois premières années de vie**

Le développement émotionnel commence dès les premiers mois de la vie. Ce développement s’inscrit d’ailleurs dans le développement global de l’enfant et demeure intimement lié au développement physique, cognitif et social. Dans son chapitre à ce sujet, Lewis (2008) présente un modèle portant sur l’émergence des différentes émotions durant les trois premières années de vie d’un enfant. Ce modèle est basé sur l’observation de l’expression des émotions et du contexte dans lequel elles se manifestent. Selon lui, cette période constitue une étape importante en lien avec le développement émotionnel de l’enfant, car elle est caractérisée par un grand nombre d’apprentissages (attachement, mode de communication et émotions qui deviennent la communication avant le langage).

À la naissance, la vie émotionnelle de l’enfant est composée de deux pôles d’émotion, soit la détresse (peur, irritabilité) et le plaisir (satiété, satisfaction, attention) (Bridges, 1932). Déjà vers 3 mois, la joie est présente. Elle peut s’exprimer à travers un sourire ou de l’excitation et est souvent présente lors d’événements amusants. La tristesse s’observe également, par exemple, lors du retrait d’un stimulus agréable. Apparaît également, durant cette période, le

dégoût en lien avec l'absorption associée au fait de manger. Ainsi, l'enfant de 3 mois peut exprimer de la joie, de la tristesse et du dégoût lors de contextes appropriés (Lewis, 2008). Ce n'est qu'à partir de 4 à 6 mois qu'émerge l'émotion de la colère, qui se manifeste lorsqu'un enfant est frustré, particulièrement en lien avec un état de restriction sur le plan physique (Stenberg, Campos et Emde, 1983). La surprise peut également commencer à se manifester pendant les 6 premiers mois (Lewis, 2008). La peur, quant à elle, survient plus tard, vers 7 ou 8 mois, lorsque l'enfant est en mesure d'effectuer certaines associations sur le plan cognitif. Il peut ainsi réaliser qu'une situation est étrange ou différente de ce qu'il connaît habituellement. Il est donc possible de dire que l'enfant de 8 à 9 mois est capable d'exprimer les émotions dites primaires (Izard, 1978).

Même pour le développement ou la manifestation d'émotions primaires, le développement cognitif de l'enfant joue un rôle important, bien qu'il demeure limité (Lewis, 2008), ce qui est moins le cas lors du développement d'autres émotions plus complexes. Vers 2 ans et demi, de nouvelles capacités cognitives se manifestent comme la conscience de soi, qui découle de la pensée symbolique chez l'enfant. Il est donc possible pour un enfant de cet âge d'éprouver et d'exprimer des émotions en lien avec la conscience de soi, comme la honte, ou l'envie, en lien avec la manifestation d'un désir, toujours selon Lewis. Enfin, vers l'âge de 2-3 ans, une seconde percée majeure survient sur le plan cognitif, soit la capacité de s'autoévaluer et d'évaluer son comportement selon certains standards, selon Lewis. Selon l'auteur, des émotions liées à l'évaluation de soi peuvent alors apparaître, comme la honte, la culpabilité et la fierté.

Il est donc possible de qualifier la période de 0 à 3 ans comme une période comportant de nombreux changements dans le monde émotionnel de l'enfant. Ce monde, qui débute par l'existence des deux pôles d'émotions susmentionnés, se développe et laisse place à un système élaboré et complexe. Évidemment, ce monde émotionnel va continuer à évoluer à travers de nouvelles expériences et explications ainsi que le développement de nouvelles capacités cognitives chez l'enfant (Lewis, 2008).

### **Compréhension des émotions chez l'enfant**

Maintenant que nous avons exploré l'émergence des émotions lors des premières années de vie de l'enfant, nous allons nous pencher sur la prise de conscience chez l'enfant, de ses émotions, ainsi que celles des autres. Harris (2008) aborde cette question dans un chapitre de livre, où l'importance est mise sur la communication. En effet, par celle-ci, il est possible d'exprimer comment on se sent ainsi que de manifester notre compréhension des émotions exprimées par ce qui nous entoure, selon Harris. Il est donc possible de suggérer qu'un tel développement émotionnel soit intimement lié au développement du langage et de la communication, toujours selon les dires de l'auteur Harris. Selon ce dernier, deux processus jouent un rôle important dans le développement de la conscience de ses émotions et celles des autres, soit la présence de discussions des parents sur les émotions passées, ainsi que la présence de questions du parent adressées à l'enfant sur les émotions. Le développement cognitif de l'enfant est également lié à la prise de conscience, par l'enfant, des émotions.

Harris (2008) propose que l'enfant développe cette conscience une fois qu'il est en mesure de posséder des scripts, ce qui lui permet en fait d'associer une situation à une émotion. Il est donc en mesure de se souvenir de l'élément déclencheur d'une situation et d'une émotion.

L'enfant est en mesure alors de donner un sens aux éléments dans le script (par exemple, parce que Marc a échappé son jus, il est triste). Vers 2-3 ans, les émotions sont comprises en fonction du désir et des buts. Vers 4-5 ans, les attentes sont incluses dans la compréhension de l'émotion (par exemple, Marc est triste, car il a fini et il croyait avoir un jus, mais il a eu de l'eau à la place). Enfin, vers 6 ans, les croyances d'un individu entrent dans l'équation de la compréhension des émotions chez l'enfant. Il est donc possible pour lui de comprendre que deux individus peuvent ressentir des émotions différentes dans une même situation, selon Harris.

Selon l'étude de Pons *et al.* (2004), trois phases de compréhension des émotions chez l'enfant de 3 à 11 ans sont proposées, et ce, à l'aide d'un test portant sur la compréhension des émotions. La première consiste uniquement à comprendre les caractéristiques des émotions. La deuxième étape permet aux enfants de comprendre le rôle du désir et des croyances sur les émotions. Enfin, après la troisième étape, l'enfant est en mesure de comprendre qu'un même individu peut avoir une interprétation différente d'une même situation et ainsi vivre plus d'une émotion en même temps. Ce développement demeure central chez l'enfant, car il est associé à ses habiletés sociales, de même qu'à ses relations avec ses pairs (Harris, 2008).

Plusieurs définitions ont été mises de l'avant pour parler du concept des émotions. Néanmoins, on reconnaît habituellement que l'émotion est une activation physiologique tout en étant basée sur des processus cognitifs (Denham, 1998). Dès l'âge de 14 à 18 mois, le nourrisson démontre une certaine capacité à faire un lien entre une situation et une certaine réaction émotionnelle (Repacholi, 1998). Des études démontrent qu'un enfant de trois ans et demi est en mesure de comprendre les situations qui invoquent la joie, la tristesse, la peur et la colère en

jumelant des situations avec leurs réactions émotionnelles respectives (Borke, 1971, cité dans Gosselin, 2005; Mood, Johnson et Shantz, 1978; Ribordy, Camras, Stefani et Spaccarelli, 1988).

Ce n'est qu'à partir de deux ans qu'un enfant développe son concept de soi et qu'il comprend qu'il est une entité distincte du monde (Denham, 1998). À partir de ce moment, des émotions plus complexes peuvent être vécues. Selon le dernier auteur cité, la période de 2 à 5 ans est une période de grand développement pour l'enfant sur le plan des émotions. En effet, de nouvelles habiletés physiques, cognitives, motrices ainsi que langagières peuvent être observées, ce qui mène non seulement à la compréhension de plus de situations, mais fait aussi place à de nouveaux contextes lors desquels de nouveaux apprentissages en lien avec les émotions ont lieu. De par ces développements, l'enfant est capable de mieux comprendre le monde. Par exemple, tirer un jouet des mains d'un autre enfant, ce qui provoque de la colère chez ce dernier. L'enfant de cet âge possède une plus grande capacité émotionnelle qu'on se l'imagine, et cette période représente une phase importante dans le développement des émotions. C'est à ce moment également que l'enfant atteint rapidement différents niveaux de compétence émotionnelle. À un âge aussi jeune que trois ans, un enfant peut inhiber, exagérer, altérer ou changer une émotion (Denham, 1998). Les émotions de base observables sont la joie, la peur, la colère, la tristesse et l'intérêt. Il est donc possible pour un enfant de cet âge de partager une émotion positive ou négative. Déjà, les études de Fabes, Eisenberg, Nyman et Michealieu (1991) suggéraient qu'il existe des différences de genre, telles que davantage de colère exprimée par les garçons et davantage de tristesse par les filles. En vieillissant, le développement émotionnel de l'enfant continue à se complexifier. L'enfant démontre aussi, lors de cette période, une connaissance des règles sociales en lien avec l'expression des émotions.

Dès le début de la maternelle, un enfant commence à comprendre les causes ainsi que les conséquences des émotions. Toujours selon Denham (1998), différents facteurs tant interpersonnels (par exemple, le renforcement d'une émotion) qu'intrapersonnels (comme les habiletés langagières) influencent les expressions et compétences émotionnelles de l'enfant. Ainsi, les parents et les différents agents sociaux comme les éducateurs jouent sans aucun doute un rôle important dans le développement émotionnel.

### **Différence de genre et émotions**

Dès 1970, Broverman, Broverman, Clarkson, Rosencrantz et Vogel démontrent une polarisation entre les hommes et les femmes en lien avec les émotions à partir d'un questionnaire élaboré par leur équipe, le *Sexual Stereotype Questionnaire (SSQ)*. Selon leurs résultats, les familles amènent l'enfant à adopter un rôle approprié et soi-disant naturel : les garçons masculins, pourvoyeurs et orientés vers la tâche; et les filles féminines, soucieuses des autres et émotionnelles. Soutenant ces résultats, Williams et Best (1982) développent le *Personal Attitude Questionnaire (PAQ)* et révèlent eux aussi que les femmes sont plus souvent associées à l'expression des émotions que les hommes.

Par la suite, plusieurs études avancent l'idée que les femmes se rapportent comme étant plus émotionnelles et ayant davantage des émotions plus intenses que les hommes (Fischer et LaFrance, 2015; Fujita, Diener et Sandvik, 1991; Grossman et Wood, 1993; Hall, 1984; Sprecher et Sedikides, 1993). Outre le fait que les femmes s'estiment plus émotionnelles que les hommes, un certain nombre de résultats provenant de diverses études menées dans cette perspective montrent qu'il existe une polarisation en lien avec les émotions chez l'homme et la femme. Le trait de personnalité dit « émotif » est associé aux femmes plutôt qu'aux hommes

(Lueptow, Garouich et Lueptow, 1995). Ainsi, les femmes sont plus ouvertes que les hommes à parler de leurs émotions (Dindia et Allen, 1992), elles ont plus d'expressions faciales que les hommes (Hall, 1984) et sont également meilleures pour les décoder, même très jeunes (McClure, 2000). Selon Grossman et Wood (1993), les femmes ont de la difficulté à inhiber une expression faciale en lien avec une émotion, alors que les hommes ont de la difficulté à l'exagérer.

En plus d'exprimer davantage leurs émotions, certains auteurs, comme Hall, Carter et Horgan (2000) suggèrent que les femmes utilisent davantage d'indices émotionnels non verbaux que les hommes et sont meilleures pour décoder les émotions que les hommes, et ce, dès le jeune âge. Quant aux émotions de vulnérabilité, les femmes semblent également être plus en mesure de les exprimer. Selon Fischer, Rodriguez Mosquera, Vianen et Manstead (2004), les femmes expriment davantage d'émotions de détresse, comme la tristesse, la peur et la honte comparativement aux hommes, qui eux, expriment davantage des émotions de puissance, comme la colère et l'hostilité. Les résultats de l'étude de Farrell (1993) démontrent aussi que les femmes rapportent plus de dépressions que les hommes et cet auteur explique ces résultats par le fait que les femmes ont davantage de soutien social et d'amis vers qui se tourner, alors que les hommes bénéficient de moins de soutien social et perçoivent une telle situation comme honteuse.

Bien que depuis les vingt dernières années, plusieurs études appuient l'idée qu'il existe une différence entre les hommes et les femmes en lien avec les émotions, il s'avère important d'explorer les différences de genre et l'émotion aujourd'hui, compte tenu des différents changements sociaux en ce qui a trait au rôle de l'homme et de la femme. Chaplin et Aldao

(2013) ont effectué une méta-analyse des différentes études portant sur les différences de genre en lien avec les émotions. Selon les auteurs, une telle étude s'avère importante, non seulement en raison du rôle central des émotions dans le développement de l'enfant (Denham, 2007), mais aussi en raison du lien entre les habiletés émotionnelles et le bien-être (Chaplin et Cole, 2005; Keenan, 2000; Keenan et Hipwell, 2005; Zahn-Waxler, Shirtcliff et Marceau, 2008). Par exemple, la répression de certaines émotions serait associée à une diminution du niveau de bien-être ainsi qu'à une certaine psychopathologie (Gross et John, 2003).

Afin d'effectuer leur méta-analyse, Chaplin et Aldao (2013) ont sélectionné 166 études portant sur l'observation de l'expression des émotions de sujets âgés de 0 à 17 ans publiées de 1984 à 2010. Les auteurs, qui ont d'ailleurs choisi uniquement des études ayant des données observables pour effectuer leur méta-analyse, soulignent l'importance de se fier à de telles données en se basant sur des indicateurs objectifs, comme l'expression faciale, et ce, en raison des biais qui peuvent exister lors d'études effectuées avec des données autorapportées des parents ou des sujets eux-mêmes.

Dans leur étude, Chaplin et Aldao (2013) mettent de l'avant l'hypothèse qu'il existe des différences de genre dans les émotions positives selon qu'elles soient intériorisées comme l'anxiété ou externalisées comme la colère. Ils proposent également que l'âge, le contexte ainsi que la nature de la tâche à effectuer puissent avoir un effet modérateur sur les différences de genre dans l'expression des émotions. Leurs résultats, portant sur un total de 21 709 participants âgés de 0 à 17 ans, dévoilent des différences significatives en lien avec l'expression des émotions positives et exprimées de manière internalisée, davantage présentes chez les filles, et les émotions externalisées, davantage présentes chez les garçons. L'âge constitue également un



modérateur dans ces différences de genre, ce qui, encore une fois, soutient l'idée que les différences de genre en lien avec l'expression des émotions peuvent résulter, entre autres, d'un apprentissage social. Ainsi, selon leurs résultats, Chaplin et Aldao (2013) soulignent que les différences de genre apparaissent dès le début de l'âge préscolaire.

Cette étude expose également un lien entre les résultats obtenus et le bien-être, plus particulièrement les comportements pro-sociaux et le développement de pathologies. Par exemple, l'expression d'émotions positives, davantage présentes chez les filles, peut être associée à des comportements prosociaux, et comme le propose Zahn-Waxler (2001), à de meilleures habiletés émotionnelles. La présence de plus d'émotions internalisées chez les filles peut également être associée au fait qu'elles puissent attirer davantage de sympathie et de proximité des autres. Notons que la présence de ces émotions pourrait, selon Chaplin et Cole (2005), également être liée à certaines pathologies comme des troubles anxieux. Enfin, la présence d'émotions extériorisées, davantage présentes chez le genre masculin comme la colère, est liée à certaines pathologies comme les troubles du comportement.

Certaines recensions ont déjà été effectuées sur les différences de genre et les émotions. Par exemple, dans celle de Maccoby et Jacklin (1974), il est souligné que les filles expriment davantage la peur que les garçons, que les réactions de colère sont présentes chez les deux sexes, mais qu'avec le temps, celles-ci diminuent chez les filles. Ces résultats soutiennent donc l'idée que la socialisation peut avoir un impact sur l'expression des émotions. Else-Quest, Hyde, Goldsmith et Van Hulle (2006) décrivent des résultats similaires en lien avec la peur, mais sans noter de différences significatives de genre au chapitre des émotions de stress et de colère. Notons que leurs données sont recueillies par des questionnaires auto-révélés auprès de parents.

Dans la même étude, une différence quant au fait de sourire est présente, mais uniquement avec les enfants plus âgés. Les enfants plus vieux, de genre féminin, sourient davantage que les enfants plus vieux de genre masculin. Ces résultats sont soutenus par LaFrance, Hect et Levy Paluck (2003) qui notent, lors d'observations, que les filles adolescentes et les femmes ont davantage souri comparativement au sexe masculin. En outre, Else-Quest *et al.* (2006) ne trouvent pas de différences dans le fait ou non de sourire, chez les enfants de 12 ans et moins. Ces résultats semblent encore suggérer que l'âge joue un rôle dans les différences de genre et l'expression des émotions. Ceci renforce également l'hypothèse du rôle joué par le contexte social, lequel favorise l'apprentissage de l'expression de différentes émotions selon le genre, par exemple les émotions positives chez les filles.

### **Expression des émotions selon le genre**

Selon la littérature portant sur la colère, il est possible de remarquer un nombre important de différences entre les femmes et les garçons quant à l'expérience de la colère ainsi que son expression (Davidson *et al.*, 1996). Jansz (2000) associe, pour sa part, le modèle masculin à des normes d'expressions émotionnelles, soit l'agressivité et le stoïcisme. Selon cet auteur, ces caractéristiques prennent racine dans la socialisation de genre, où le garçon apprend à supprimer toute émotion de vulnérabilité (Jansz, 2000).

Nunn et Thomas (1999), quant à eux, se sont intéressés aux deux catégories d'individus identifiés par Spielberg *et al.* (1985, cité dans Haines 2000), ceux qui extériorisent leur colère et ceux qui l'intériorisent. Nunn et Thomas (1999) ont donc cherché à comprendre ce qui détermine l'appartenance à une catégorie plutôt qu'à une autre. En d'autres mots, qu'est-ce qui pousse un individu à intérioriser ou à extérioriser sa colère ?

Selon Davidson et ses collègues (1996), les hommes et les femmes expriment leur colère différemment. Selon certaines études, les hommes expriment davantage leur colère en agressant physiquement (Campbell et Muncer, 2008) et en adoptant différents comportements coercitifs et de vengeance, comparativement aux femmes (Singer *et al.*, 2006). A contrario, les études notent davantage de pleurs ainsi que l'utilisation de stratégies de résolution de conflit chez les femmes (Singer *et al.*, 2006).

Haines (2000) mesure la différence de genre en lien avec l'expression émotionnelle à l'aide d'un questionnaire. Ses résultats révèlent que les hommes obtiennent des scores plus élevés dans la rapidité de réaction face à leur colère, la réactivité et l'intensité de la colère ainsi que dans les réactions négatives comparativement aux femmes. Haines a cherché aussi à distinguer les répondants selon quatre catégories de participants : féminité élevée, féminité faible, masculinité élevée et masculinité faible. Ses résultats révèlent que les participants se caractérisant par un niveau élevé de masculinité se distinguent par la dimension de suppression des émotions, alors que les participants ayant un niveau élevé de féminité semblent se distinguer par la présence d'un contrôle des expressions émotionnelles élevées.

Berenger (2010) s'est servi d'une échelle de mesure ainsi que d'entretiens pour explorer les différences de genre dans la perception, l'expérience et l'expression de la colère. Les résultats obtenus démontrent que les femmes ont la perception de vivre davantage d'injustices, de ressentiment, d'irritation ainsi que de déceptions comparativement aux hommes. Les hommes, quant à eux, disent adopter davantage d'attitudes défensives, coercitives et passives-agressives, en plus de s'engager davantage dans des agressions physiques et d'avoir plus d'accès de colère. En parcourant la littérature, il semble y avoir un clivage entre les hommes et les

femmes quant à l'expression des émotions, et la colère semble se retrouver davantage chez les hommes. Bien que la théorie du rôle social puisse avoir un impact sur le comportement des individus quant à l'expression des émotions, il est pertinent de comprendre le moment où débute ce clivage émotionnel chez l'enfant ainsi que de déterminer à quel moment celui-ci prend connaissance des règles sociales entourant l'expression des émotions.

Jones, Abbey et Cumberland (1998) identifient deux composantes liées à la connaissance d'une règle relative à l'expression émotionnelle. La première est la connaissance de la possibilité d'exercer un contrôle émotionnel, tandis que la seconde porte sur la connaissance de la possibilité de dissimuler une émotion. Plusieurs études menées auprès d'enfants confirment que les enfants d'âge scolaire ont bel et bien une connaissance de ces règles (Tobin et Graziano 2011; Parker *et al.*, 2001; Underwood, Coie et Herbsman, 1992; Harris, Donnelly, Guz et Pitt-Watson, 1986). Ces études suggèrent également que la connaissance ainsi que la dissimulation d'émotions augmentent avec l'âge. Dans le même type d'études, Zeman et Garber (1996) mesurent la perception de l'acceptation d'aide et d'assistance lors de l'expression d'une émotion. Les résultats de leur étude, effectuée auprès d'enfants de 7 à 11 ans, indiquent que selon les filles, les intervenants responsables de les aider et de les assister vont plus souvent accepter et comprendre leur expression émotionnelle comparativement aux garçons.

Pinard (2012) s'intéresse à la perception des enfants en ce qui concerne les règles et les situations en lien avec l'expression émotionnelle. Dans son étude, Pinard fournit des exemples de situations suscitant de la colère à l'aide de vignettes, sur lesquelles il y a présence d'un adulte et d'un pair, à 93 enfants âgés de 7 à 11 ans. L'auteur fait varier les différentes conditions en proposant dans un cas l'implication d'un adulte familial dans l'histoire versus un adulte peu

familier ainsi qu'un pair familial puis un pair peu familial. L'enfant doit alors indiquer l'intensité de la colère ressentie par le personnage représenté dans l'histoire, identifier son expression faciale et finalement la motivation du personnage représenté dans l'histoire à exprimer ou dissimuler son émotion. Les résultats indiquent que les filles dissimulent davantage leur colère comparativement aux garçons. Les raisons invoquées sont l'évitement d'une punition et la peur d'aggraver le conflit.

Dans sa seconde étude, effectuée auprès de 64 enfants âgés de 6 à 8 ans, Pinard (2012) se sert de vignettes où un enfant est exposé à une situation suscitant de la colère, en utilisant les mêmes conditions que dans sa première étude. Les résultats démontrent que les enfants plus âgés ont inféré davantage de colère vécue par le protagoniste et davantage de tentatives de dissimulation. En outre, l'expression de la colère est davantage présente lors de la présence d'un pair familial.

Les différentes études révèlent donc qu'il existe bel et bien des différences quant à l'intensité, l'expression ainsi que la perception des émotions entre le sexe masculin et le sexe féminin. Ce phénomène commencerait d'ailleurs assez tôt chez l'enfant. Une des explications possibles se logerait dans la socialisation de genre. Selon les entrevues effectuées auprès de jeunes garçons, Pollack (2001) suggère que dès le début du développement émotionnel, les garçons seraient encouragés à se conformer à un code masculin, ce qui les priverait davantage que les filles d'un réconfort émotionnel parental. De façon générale, la socialisation les encouragerait à internaliser leurs émotions de vulnérabilité. Toujours selon Pollack (2001), les jeunes garçons développeraient ainsi rapidement un sentiment de honte face à leurs émotions de vulnérabilité, comme la peur et la faiblesse. C'est donc par la colère et l'agressivité qu'ils

seraient incités à s'exprimer. Dans la prochaine section, nous allons explorer la socialisation des normes en lien avec l'expression de la colère par différents agents de socialisation.

### **Stéréotypes de genre en lien avec l'expression des émotions**

L'appartenance de genre, acquise dans les premières années de vie, est un concept qui catégorise les hommes et les femmes dans deux groupes distincts (Eckes et Trautner, 2000). Rapidement, l'individu apprend à combiner différentes caractéristiques associées aux hommes et aux femmes (Bem, 1981a). Lorsqu'on généralise ces caractéristiques et croyances, il est possible de parler de stéréotypes de genre (Fagot, Leinbach et O'Boyle, 1992). Selon Moshkovitch (2006), un stéréotype de genre est une généralisation des différences entre les filles et les garçons en lien avec leur personnalité et leurs comportements. Un nombre important d'études se sont penchées sur la présence de tels stéréotypes. Tout comme pour le comportement, les attitudes et les préférences, il existe des stéréotypes de genre en lien avec les émotions. Selon Ruble et Martin (1998), de tels stéréotypes sont également présents chez les enfants. Ces stéréotypes influencent l'enfant sur la façon dont il exprime une émotion afin de correspondre à la norme sociale (Brody, 1999). Par exemple, dès le début du primaire, les garçons commencent à cacher leurs émotions négatives comme la tristesse (Eisenberg, Martin, *et al.*, 1996).

Tout comme chez les adultes, il y a des différences majeures quant à l'émotion et l'expression des émotions chez les jeunes. Selon Fabes *et al.* (1991), les garçons seraient plus en colère et moins tristes que les filles. Izard, Ackerman, Schoff et Fine (2000) révèlent que les garçons apprennent rapidement à avoir honte d'avoir peur, surtout lorsqu'ils appartiennent à une sous-culture qui entretient des valeurs masculines.

Pour leur part, Bosacki et Moore (2004) se sont intéressés à la compréhension des émotions primaires (ex. : la colère) et secondaires (ex. : la honte) chez de très jeunes enfants. Ils ont effectué des entrevues auprès de 26 filles et 25 garçons ayant un âge moyen de 3 ans. Les entrevues consistaient à lire une histoire par une marionnette et ensuite poser à l'enfant trois questions visant à vérifier ses capacités à déterminer l'émotion du personnage, les raisons pouvant justifier qu'il ressent une telle émotion, lui, puis ses pairs. Leurs résultats démontrent que les filles sont meilleures que les garçons pour trouver et comprendre les émotions simples et celles plus complexes.

Bosacki et Moore (2004) ont mesuré la perception des parents pour déterminer si les enfants avaient ou non des comportements stéréotypés. Les résultats de cette seconde étude démontrent une association positive significative entre la perception d'un comportement très féminin et de bonnes habiletés émotionnelles.

Tepper (2002) s'est également intéressé à la présence de stéréotypes liés aux émotions chez l'enfant selon l'âge. L'étude effectuée auprès d'un échantillon de 120 enfants, 60 à la maternelle, 30 en première année et 30 en quatrième année, propose quatre tâches. La première consiste à présenter aux enfants des visages de chiots exprimant une émotion et ensuite à demander s'il s'agit d'un chiot fille ou d'un chiot garçon. Cette première tâche avait non seulement comme objectif d'explorer le phénomène de stéréotype de genre chez les enfants, mais également de reproduire une étude effectuée par Birnbaum, Nosanchuk et Croll (1980) il y a vingt ans. Les résultats répliqués montrent que des visages en colère sont davantage identifiés comme étant ceux de garçons, alors que des visages illustrant de la joie sont associés à ceux de filles. La seconde tâche consiste à raconter aux enfants une histoire avec un prénom neutre et

l'expression ou non d'une émotion. L'enfant doit alors compléter la phrase en utilisant un pronom féminin ou masculin. Il est donc obligé d'attribuer un genre au personnage de l'histoire. Les résultats suggèrent que les prénoms féminins sont plus utilisés lorsqu'il s'agit d'une histoire où il y a présence d'émotions. Une troisième tâche consiste à montrer aux enfants différentes photos de bébés, d'enfants et d'adultes masculins et féminins, mais sans visage. L'enfant doit alors dire qui selon lui peut ressentir telle ou telle autre émotion et qui peut l'exprimer. Les résultats démontrent que selon les enfants, ce sont les photos d'hommes et de garçons qui sont les moins susceptibles d'être associées à la tristesse. Des résultats semblables sont observés lors de la quatrième tâche, qui consiste finalement à demander aux enfants si c'est bien ou mal de ressentir une émotion. Il appert que cela est mieux vu d'exprimer une émotion si on est une fille.

La littérature des dernières décennies suggère donc qu'il existe une différence entre les hommes et les femmes autant dans la présence, l'expression, le décodage et les manifestations d'indices non verbaux que dans les comportements en lien avec les émotions. En somme, il semble que les femmes démontrent de meilleures habiletés en ce qui a trait aux émotions comparativement aux hommes. Par ailleurs, les enfants en bas âge semblent déjà avoir intériorisé des stéréotypes de genre en lien avec l'expression des émotions, ce qui affecte leur façon de s'exprimer.

Ayant mis en lumière l'existence de telles différences, la prochaine section présente différentes théories sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour mieux comprendre les processus impliqués dans le développement émotionnel, mais également en prenant en considération les différences entre le genre masculin et le genre féminin. La théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), ainsi que celle des rôles de genre (Bussey et Bandura,



1999) et de l'apprentissage (Skinner, 1938) sont ici présentées afin d'offrir un cadre théorique et de mieux comprendre le processus de socialisation émotionnelle.

### **Cadre théorique**

Dans le cadre de cette thèse, un modèle intégrateur est préconisé afin de mettre en lien différentes perspectives complémentaires. Ainsi, en adoptant une approche davantage systémique pour tenir compte des différentes variables qui influencent le processus de socialisation émotionnel de l'enfant, il est possible d'explorer le processus dans son ensemble. Comme nous l'avons vu précédemment, selon le modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) ainsi que la version simplifiée de Denham *et al.* (2007), il est suggéré que la socialisation émotionnelle s'opère à travers trois stratégies, à savoir : le modelage, la réaction aux émotions et l'information donnée en lien avec les émotions. La stratégie du modelage sera expliquée par la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977). La deuxième stratégie, soit celle de la réaction émotionnelle, peut également être expliquée par la théorie de l'apprentissage social, dans le sens où l'enfant observe et apprend de la réaction émotionnelle de l'enseignant.e. La réaction émotionnelle de l'enseignant.e peut également constituer un renforcement ou une punition. Elle aura un impact sur l'apparition ou non du comportement de l'enfant qui a déclenché la réaction émotionnelle de l'enseignant.e. Ce point de vue sera expliqué à travers la théorie de l'apprentissage et du conditionnement opérant de Skinner (1953).

Une fois que l'enfant a catégorisé un comportement comme étant approprié ou non, selon les différentes stratégies de socialisation émotionnelle, il est possible de s'orienter vers la théorie du rôle de genre (Bussey et Bandura, 1999) pour déterminer pourquoi l'enfant va adopter les émotions qu'il juge appropriées ou non. La troisième stratégie de Denham *et al.* (2007), soit

la présence ou non de discussions portant sur les émotions provenant de l'adulte, peut également être expliquée par la théorie du rôle de genre, dans le sens où les enseignant.e.s ont également certaines attentes en ce qui a trait aux émotions exprimées par un garçon et une fille et leurs explications et discussions sur le sujet des émotions peuvent être influencées par ces attentes. Dans la prochaine section, ces différentes théories vont être abordées.

### **Théorie de l'apprentissage social et les rôles de genre**

Selon Bandura (1977), un enfant apprend en observant et en imitant le comportement de modèles, par exemple ses amis ou ses parents. Dans cette théorie, l'environnement joue donc un rôle important dans le comportement de l'enfant. Ce dernier joue aussi un rôle actif dans le processus d'apprentissage ainsi que dans le développement de son comportement. À partir de 1989, la théorie de l'apprentissage social se fait appeler la théorie sociale cognitive en raison de l'importance qu'occupent les pensées de l'apprenant. Lorsqu'un individu observe le comportement d'autrui, il observe également les conséquences de ce comportement. Si les conséquences sont positives, il y a davantage de chances que l'individu adopte le comportement comparativement à la situation inverse, où les conséquences seraient négatives. Ce type d'apprentissage, nommé apprentissage vicariant, permet d'apprendre un comportement en l'absence de renforcement ou de punition directe.

Pour être en mesure d'apprendre par l'observation d'un modèle, quatre éléments doivent être présents, à savoir : l'attention, la capacité de rétention, la capacité de reproduction du comportement et, finalement, la motivation à reproduire le comportement. Si l'on revient au genre, selon cette approche, c'est par l'observation ainsi que l'imitation des individus du même sexe qu'un enfant développe des connaissances sur les rôles de genre. Ainsi, en observant

d'autres garçons et hommes qui expriment, ou non, une certaine émotion dans une situation donnée, un enfant va apprendre la réaction émotionnelle appropriée à adopter dans cette situation.

Bussey et Bandura (1999) proposent une théorie cognitive sociale du développement du genre. Selon cette théorie, les rôles de genre ainsi que les comportements évoluent de façon interreliée avec la nature des compétences, les intérêts et les valeurs. Selon ces auteurs, le développement du genre est influencé par trois processus, soit le modelage, l'expérience indirecte et les conséquences qui suivent le comportement. Une quantité significative d'information liée au genre est transmise par différents modèles dans l'environnement immédiat d'un individu, comme les pairs, les parents ou encore des intervenants qui proviennent du milieu éducatif (Bussey et Bandura, 1999). En outre, une importante quantité d'information sur les rôles et les comportements de genre est diffusée par différents médias. L'expérience indirecte consiste à observer un comportement d'autrui lié au genre, suivi d'un renforcement ou d'une punition. Dans ce modèle, les résultats de l'action d'un autre constituent une source importante d'information sur la manière d'agir, et ce, en fonction de notre genre. En raison de la possibilité d'importantes critiques sociales, lorsqu'un comportement inapproprié en lien avec le genre de l'individu est adopté, l'expérience indirecte par l'observation de la critique sociale peut s'avérer être une importante source d'information en lien avec les rôles et les comportements acceptables selon le genre (Bussey et Bandura, 1999). Enfin, lorsqu'un individu émet un comportement, la réponse qui suit ce comportement agirait comme de l'acceptabilité (ou non) de ce comportement. Ainsi, lorsqu'un enfant adopte un comportement non conforme à son genre, une punition peut lui être émise pour l'informer que ce comportement est non désiré. Ce processus, très proche de la théorie de l'apprentissage et du conditionnement opérant de Skinner, est, selon

Bussey et Bandura (1999), la troisième source d'apprentissage chez l'individu, des rôles et des comportements de genre. Ces trois sources d'information varient selon l'âge de l'individu (Bussey et Bandura, 1999). Par conséquent, selon cette théorie, c'est à travers différents processus d'analyse cognitive d'expériences directes et vicariantes qu'un enfant se catégorise en déterminant son appartenance à un genre, et qu'il acquiert une quantité significative d'information en lien avec le rôle et le comportement que doit avoir son genre, pour ensuite en déterminer les règles stipulant quels comportements sont appropriés ou non.

Bussey et Bandura (1999) suggèrent également que le milieu éducatif constitue un milieu important dans l'apprentissage des rôles de genre. Effectivement, selon ces auteurs, la période scolaire est un moment où les apprentissages face à certains comportements se cristallisent et peuvent avoir un impact à long terme sur l'enfant. En outre, il existe chez plusieurs enseignant.e.s un biais de représentation du genre, qui peut influencer le comportement de ceux-ci en fonction de leurs attentes envers les garçons et leurs attentes envers les filles. Ces biais peuvent donc influencer le comportement des enfants ainsi que leurs croyances liées aux rôles et aux comportements de genre.

### **Théorie de l'apprentissage**

L'approche comportementaliste s'intéresse à l'observation directe d'un comportement. Selon cette approche, l'apprentissage résulte d'un certain conditionnement. Le conditionnement opérant est un processus par lequel un comportement risque ou non de se reproduire en fonction de ce qui a suivi l'apparition de ce comportement (Skinner, 1938). Il existe quatre types de conséquences à une réponse de l'organisme : le renforcement, positif ou négatif ainsi que la punition, positive ou négative. Dans le but d'augmenter les chances qu'un comportement désiré

se reproduise, il doit être suivi d'un renforcement positif, soit l'ajout de quelque chose de plaisant, ou d'un renforcement négatif, soit le retrait de quelque chose de déplaisant. Ainsi, un renforcement, qu'il soit positif ou négatif, aura toujours tendance à augmenter les chances de réapparition du comportement. À l'inverse, lorsqu'un comportement n'est pas désiré, afin de réduire les chances qu'il se reproduise, celui-ci doit être suivi d'une punition positive, soit l'ajout de quelque chose d'indésirable, ou d'une punition négative, soit le retrait de quelque chose de désirable. Si nous explorons l'expression émotionnelle du point de vue de cette théorie, l'expression d'une émotion va se reproduire ou non, selon ce qui a suivi l'expression de cette émotion. Par exemple, si un garçon pleure et qu'un enseignant juge ce comportement indésirable, il peut l'ignorer, ce qui constitue le retrait de l'attention de l'enseignant et donc une punition négative, ou réprimander le garçon, ce qui constitue la présence d'une réprimande et donc une punition positive. Si nous prenons l'exemple d'une fille qui pleure et que l'enseignant juge ce comportement approprié, il est possible que ce dernier console la fille, ce qui s'avère être un renforcement positif, ou que l'enseignant lui permette de ne pas faire son dernier numéro d'un devoir, ce qui représente un renforcement négatif. Ces exemples illustrent en partie comment il est possible pour un enseignant d'encourager ou non un enfant à exprimer ou à réprimer une émotion.

Un des concepts centraux dans la perspective comportementaliste est la contingence. Ce concept s'explique par la relation temporelle entre les antécédents (A), le comportement (B) et la réponse (C). Cette relation temporelle est particulièrement importante entre le comportement et la réponse. Effectivement, si nous prenons l'exemple d'un exercice en groupe, qui est l'antécédent d'un comportement approprié suivi d'un autocollant qui constitue la réponse, il est important que l'autocollant soit reçu directement après le comportement (Skinner, 1938).

Finalement, il est important d'observer comment un enseignant réagit lors de l'expression d'une émotion pour savoir s'il existe des différences de genre dans la socialisation émotionnelle. Notons qu'il est possible qu'un enseignant punisse ou renforce un comportement de façon involontaire, par exemple, réagir moins rapidement lorsqu'un garçon pleure comparativement à une fille.

Dans la prochaine section, nous allons nous attarder au processus de socialisation, plus spécifiquement au processus de socialisation des émotions, tant au sein de la famille que dans le milieu scolaire.

### **Processus de socialisation**

La socialisation est définie comme étant le processus par lequel l'individu acquiert de l'information, des habiletés ainsi que des traits de caractère, qui lui permettent d'être un individu actif au sein d'un groupe et de la société (Brim, 1966; Maccoby, 2007). Selon Mortimer et Simmons, 1978), il découle de la socialisation des avantages tant pour l'individu que pour le groupe auquel il appartient. Certaines questions entourant la socialisation constituent un débat visant à déterminer jusqu'à quel point notre personnalité ou nos traits de personnalité peuvent changer à travers le temps. On peut ainsi s'intéresser aux processus entourant la socialisation pour examiner s'ils sont similaires ou différents chez l'enfant et l'adulte (Rosenberg et Turner, 1981). Malgré le fait qu'il existe encore des questions relatives au processus de socialisation, certaines informations sont soutenues par la communauté scientifique. La socialisation varie en fonction des besoins des individus et en fonction de leur âge (p. ex., le besoin d'appartenance chez un adolescent peut être différent de celui de l'adulte). Selon le modèle de Maccoby (2007), la socialisation est davantage présente à l'enfance, mais elle demeure présente tout au long de

la vie d'un individu (par exemple, lors de l'intégration à un nouveau milieu de travail). Maccoby fait ressortir trois dimensions importantes associées à la socialisation, à savoir a) le développement des habiletés sociales, b) la compréhension sociale et c) la maturité affective pour bien interagir avec les différents membres de notre groupe ou de la société.

Comme nous allons le voir, le développement des habiletés sociales, la compréhension sociale et la maturité affective sont intimement liées aux émotions et à la capacité d'un individu d'exprimer ainsi que de comprendre les émotions. Il est donc également possible de parler de socialisation émotionnelle. Dans la prochaine section, le processus de socialisation émotionnelle sera présenté.

### **Processus de socialisation émotionnelle**

Denham (1998) définit la socialisation des émotions comme étant un processus d'aide et de soutien aux enfants afin de réguler leur expression émotionnelle et leur comportement lié à une émotion dans le but de correspondre à la norme sociale et être doté d'une compétence émotionnelle. Selon Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), démontrer une compétence émotionnelle signifie avoir une bonne capacité à comprendre ses émotions et celles des autres, d'exprimer nos émotions de façon culturellement et socialement acceptable et finalement, être doté d'une bonne capacité de gestion de nos propres émotions.

Durant les années 1990, un nombre important de chercheurs s'intéressent au processus de socialisation des émotions chez l'enfant et à la manière dont ce processus s'opérationnalise. Parmi ces chercheurs, Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) proposent un modèle holistique qui résulte d'une méta-analyse sur les études effectuées jusqu'ici sur la socialisation des émotions.

Ainsi, Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), à la suite de leur méta-analyse sur le processus de socialisation émotionnelle chez l'enfant, ont mis en relief les principales variables ayant un impact sur ce processus. Selon ces auteurs, le processus de socialisation émotionnelle est complexe et multifacettes.

Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) définissent la compétence émotionnelle comme la capacité, chez l'enfant, à comprendre ses émotions ainsi que celles des autres. Le fait d'exprimer ses émotions de façon appropriée ainsi que la capacité à moduler ses émotions pour atteindre un but ou encore qu'elles demeurent socialement acceptables font également partie de la compétence émotionnelle selon ces auteurs.

#### **Modèle heuristique de la socialisation des émotions selon Eisenberg et ses collègues.**

Dans le modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), les variables ayant une influence sur les pratiques de socialisation des émotions des parents sont les caractéristiques de l'enfant (âge, genre et tempérament), les caractéristiques des parents (genre, personnalité, style parental et croyances portant sur les émotions), la culture (normes culturelles relatives à l'expression des émotions) et le contexte (par exemple, le degré d'émotion ressentie ou le danger potentiel). Ces variables vont donc influencer les pratiques de socialisation des émotions des parents qui consistent à avoir une discussion portant sur les émotions, la réaction des parents aux émotions et l'expression émotionnelle des parents (modelage). Ces pratiques ont donc un impact à leur tour sur le niveau d'activation émotionnel de l'enfant, qui influence le comportement de l'enfant en lien avec l'expression de ses émotions (compétence émotionnelle, régulation émotionnelle, expression des émotions). Selon ces auteurs, le niveau d'intensité de l'émotion de l'enfant, le contexte, le tempérament de l'enfant, le genre, le niveau de développement de l'enfant, la



consistance des comportements des parents, le degré de clarté de communication, le niveau d'adaptation du comportement du parent à l'enfant et la présence de provocation chez le parent, sont toutes des variables qui auraient un impact sur le niveau d'intensité de l'émotion de l'enfant. Enfin, le comportement de l'enfant en lien avec ses émotions influence les compétences sociales de l'enfant. Le modèle peut être qualifié de bidirectionnel, car les auteurs proposent que ces compétences sociales reviennent au début du modèle pour influencer une des premières variables, soit le contexte.

Le modèle proposé par Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) est un modèle complexe, mais en même temps intégrateur. Il tient compte de nombreuses variables comme la culture ainsi que différents modérateurs. Il est également composé de variables qui sont influencées par d'autres variables comme les comportements en lien avec les émotions de l'enfant qui influencent ses compétences sociales, mais aussi cette même variable (compétence sociale de l'enfant), qui apparaît comme résultat à la fin du modèle et qui est ramenée au début du modèle comme ayant un impact sur une des premières variables, soit le contexte.

En dépit de la complexité ainsi que de la richesse du modèle et de ses explications, nous nous interrogeons sur la raison pour laquelle les compétences sociales de l'enfant sont présentées comme ayant un impact sur le contexte (degré de l'émotion, potentiel de danger) et non sur les caractéristiques des parents (style parental, personnalité). Ce questionnement s'inscrit d'ailleurs parmi plusieurs interrogations, au sujet du modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998). Nous croyons que ce modèle de socialisation des émotions est difficilement applicable à d'autres agents de socialisation des émotions, comme les enseignant.e.s ou encore les pairs. Une des raisons est qu'un tel modèle renferme de nombreuses caractéristiques

spécifiques à la relation entre parents et enfant, comme le style parental ou le degré d'adaptation des réponses du parent aux émotions de l'enfant. Nous retenons que ce modèle est pertinent pour décrire le processus de socialisation des émotions des parents, mais qu'il demeure difficile d'y inclure d'autres agents de socialisation. Plusieurs critiques ont d'ailleurs été adressées par les auteurs dans une réponse, avec une version adaptée de leur modèle (1998).

Dans leur réponse, Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) font état des nombreux commentaires reçus à la suite de la publication initiale de leur modèle. Prenant en compte plusieurs de ces commentaires et critiques, les auteurs ont apporté plusieurs modifications à leur modèle. Deux thèmes principaux sont présentés dans leur réponse, soit comment ils conceptualisent la socialisation des émotions et sa relation avec la socialisation en général. Voici dans les détails les éléments critiques qui ont été soulevés et les réponses qui en découlent.

Ainsi, dans le but de clarifier leur conception de la socialisation des émotions, Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) définissent la socialisation des émotions comme « un comportement entrepris par un agent de socialisation qui (a) influence l'apprentissage d'un enfant en lien avec l'expression et la régulation d'une émotion, ce qui (b) risque d'avoir un impact sur l'expérience émotionnelle et la connaissance, de façon à correspondre avec les buts, croyances et valeurs de l'agent de socialisation ».

Comme l'ont soutenu Mayer et Beltz (1998), Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) admettent que le modèle de socialisation des émotions proposé ne peut s'appliquer chaque fois qu'il y a une interaction entre le parent et l'enfant. Ainsi, la socialisation des émotions peut se produire de façon involontaire, sans refléter les croyances et buts des parents, de façon indirecte, comme lors d'un conflit conjugal entre les parents.

En lien avec le deuxième thème, soit la relation entre la socialisation des émotions et la socialisation en général, Gondoli et Braungart-Rieker (1998) affirment qu'il est important de différencier entre les pratiques parentales globales (ex., degré de contrôle) et les pratiques parentales plus spécifiques, comme les buts et croyances, de même que les valeurs. De plus, parmi les buts, croyances et valeurs, certains sont liés aux émotions, alors que d'autres sont davantage liés à la socialisation en général. Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) proposent que les buts, croyances et valeurs de parents influencent les pratiques de socialisation des émotions et que leurs impacts sur la compétence sociale et émotionnelle de l'enfant soient modérés par le style parental.

Fredrickson et Mcdowell (1998) considèrent que le choix de la situation pour procéder ou non à une pratique de socialisation des émotions du parent est négligé dans le modèle. Ce choix est une façon de réguler ou moduler la socialisation. Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) rajoutent donc la variable de l'opportunité dans leur modèle.

Bartolo, Halberstadt et Thompson (1998) pour leur part, soulignent que le modèle, dans sa version initiale, néglige l'influence déterminante de la relation parents-enfant en matière d'attachement sur le développement émotionnel, ainsi que le niveau de compétence sociale de l'enfant. Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), reconnaissant cette limite, proposent de rajouter cette variable/dimension dans leur modèle tout en lui accordant un caractère bidirectionnel, car les émotions et les réactions de l'enfant peuvent à leur tour influencer les comportements et les attitudes des adultes (parents et autres donneurs de soins) qui favorisent un attachement sécuritaire ou insécuritaire.

D'autres auteurs comme Cole et Dennis (1998) ont abordé le rôle de la culture dans le processus de socialisation des émotions. Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) admettent qu'il est nécessaire d'effectuer d'autres études sur la culture et sa relation avec la socialisation des émotions, comme sa relation avec les buts, croyances et façon d'exprimer les émotions.

Maintenant que nous avons présenté le modèle de la socialisation émotionnelle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), ainsi que différentes critiques et les réponses de ces auteurs à ces dernières, le modèle adapté du modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) par Denham *et al.* (2007) va être présenté, ainsi que la description des variables à propos des pratiques de socialisation des émotions.

**Modèle adapté par Denham et ses collègues (2007).** Dans leur modèle simplifié, Denham *et al.* (2007) décrivent la compétence émotionnelle comme la façon dont un enfant exprime ses émotions, ainsi que la compréhension qu'il a de ses émotions et de celle des autres. Cette définition, partagée par Eizerberg (1998), est la définition adoptée dans le cadre de cette thèse. Pour ces auteurs, la compétence émotionnelle contribue au bien-être, à la compétence sociale, ainsi qu'éventuellement, à l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant (Denham *et al.*, 2003; Denham, Brown et Domitrovich, 2010).

Tout en conservant les mêmes trois processus de socialisation des émotions du modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), Denham et ses collègues (2003) explorent ces trois processus en profondeur et s'attardent plus longuement à la pratique de ces processus, comparativement à Eisenberg et ses collègues qui accordaient une place importante au processus d'un point de vue plus théorique. Denham et ses collègues (2003) expliquent que selon eux, « les paramètres de la socialisation émotionnelle eux-mêmes ont besoin d'être davantage élucidés

avant de se lancer dans des processus plus complexes », comme les différents modérateurs qui sont susceptibles de jouer un rôle dans le processus de socialisation émotionnelle chez les enfants. Ainsi, en adoptant une version simplifiée du modèle révisé d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), les auteurs peuvent se concentrer uniquement sur les caractéristiques des enfants et les stratégies de socialisation des émotions. En laissant tomber les différentes variables des caractéristiques des parents, du contexte et de la culture, Denham et ses collègues expliquent que l'emphase est mise uniquement sur la socialisation émotionnelle et ses différentes stratégies. Dans leur modèle, Denham et ses collègues (2003) mettent davantage l'emphase sur les caractéristiques de l'enfant comme facteur qui influence la socialisation des émotions. Par exemple, le niveau cognitif et de langage peut faire en sorte que l'enfant comprenne mieux les autres (dont les émotions des autres) et s'exprime (ses émotions, notamment) mieux que les autres (Morgan, Izard et King, 2010). Toujours selon leur modèle (Denham, 2003), le niveau de raisonnement de l'enfant a également un impact, car il permet, en principe, à ce dernier de comprendre davantage comment un autre individu se sent (Bennett, Bendersky et Lewis, 2005). Les habiletés langagières de l'enfant peuvent également avoir un impact sur son développement émotionnel, car dans plusieurs cas, plus l'enfant a un niveau élevé d'habileté verbale, plus il peut poser des questions et comprendre les réponses en lien avec les émotions (Beck, Kumschick, Eid et Klann-Delius, 2012). Enfin, le tempérament, en matière d'expression ou d'inhibition d'une émotion, est le début d'une fondation pour les compétences sociales selon Denham *et al.* (2007), en accord avec les travaux de Buck (1991).

Selon Denham *et al.* (2007), ces caractéristiques de l'enfant sont non seulement une base, mais interagissent également avec d'autres agents de socialisation des émotions. Maintenant que nous avons décrit les facteurs intrapersonnels, Denham *et al.* (2007) proposent qu'il existe des

facteurs interpersonnels au développement émotionnel de l'enfant, soit la famille, les pairs et les enseignant.e.s. Denham *et al.* (2007) soutiennent aussi qu'il est important de différencier la socialisation de tous les jours, qui n'est pas orientée vers un but de socialisation des émotions, mais qui découle davantage de la culture. Ce mode, dominant pour ces auteurs, suggère que la socialisation émotionnelle des émotions chez l'enfant, prene place principalement dans le contexte où les parents, pairs ou la famille réagissent de façon naturelle et automatique, en fonction de leurs normes culturelles. Nous tenons à mettre l'accent sur cette idée, car cette thèse se penche sur l'impact des croyances et des stéréotypes des enseignant.e.s en lien avec les pratiques de socialisation des émotions à l'égard de leurs élèves. Nous sommes d'accord avec la prémisse que la socialisation des émotions chez l'enfant découle surtout de comportement automatique et naturel, risquant de résulter de certaines normes culturelles. Par exemple, il est possible qu'une enseignante réagisse à une émotion de l'enfant, de façon automatique selon ses croyances, sans pour autant prendre conscience que sa réaction fait partie de la socialisation émotionnelle de l'enfant, ou sans avoir un but précis par son action visant la socialisation émotionnelle. Cette idée se trouve au cœur de cette thèse et nous permet donc de justifier notre méthode de recherche. C'est par l'observation des interactions entre les enseignant.e.s et leurs élèves enseignant.e.s que nous risquons de découvrir des pratiques de socialisation de tous les jours, sans but précis vers la socialisation des émotions, reposant sur des croyances. Nous jugeons que ce travail d'observation est important, car selon Denham *et al.* (2007), il peut avoir un grand impact sur le développement des émotions des enfants.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, Denham *et al.* (2007) reprennent en profondeur les trois pratiques de socialisation des émotions du modèle holistique d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), à savoir les réactions émotionnelles du parent, la présence de la

discussion (avec l'adulte) et de l'information sur les émotions de même que l'expression de ces dernières.

Le premier concept, soit la réaction émotionnelle du parent, peut varier d'un parent à l'autre et d'une émotion à l'autre, en empruntant différentes formes, comme ignorer, minimiser, punir ou récompenser.

Il existe aussi des différences de genre dans la réaction du parent face aux émotions de l'enfant. Plusieurs études révèlent que les parents ont une réaction différente face aux émotions de leurs filles et de leurs garçons. On peut notamment penser au fait d'encourager les garçons à cacher leur peur et à ne pas pleurer (Casey et Fuller, 1994, cité dans Denham *et al.*, 2012).

Le second concept repris par Denham et ses collègues (2007) est la discussion ainsi que l'information provenant du parent en lien avec les émotions. La présence de discussion au sujet des émotions exprimées par l'enfant entre celui-ci et le parent est associée au bien-être et au développement de la compétence émotionnelle chez le jeune. Ainsi, en plus de communiquer un soutien à l'enfant, la présence de discussion au sujet d'émotions aide l'enfant à développer une meilleure compréhension des causes et des conséquences des émotions.

Enfin, le troisième concept caractérisant les pratiques parentales en lien avec la socialisation émotionnelle de l'enfant, selon Denham *et al.* (2007), est l'expression des émotions du parent, agissant comme modèle auprès de l'enfant. En effet, de plusieurs façons, l'expression émotionnelle du parent influence la compétence et la socialisation émotionnelle de l'enfant (Denham *et al.*, 2012). L'expression émotionnelle du parent permet notamment, l'imitation, la

contagion, donne de l'information sur les émotions, constitue un renforcement positif, donne de l'information sur un événement (contexte en lien avec l'émotion), une façon de réagir et finalement, peut constituer une source d'affection et de chaleur. Encore une fois, il existe des différences quant à l'expression des émotions des adultes selon le genre de l'enfant. Par exemple, Brody et Hall (1993) démontrent que les mères sont moins expressives et démontrent moins de variété émotionnelle avec leur fils qu'avec leur fille, qu'elles se contiennent davantage, ce qui encouragerait indirectement le garçon à inhiber l'expression de certaines réactions émotionnelles par rapport aux filles qui ne semblent pas renforcées dans une telle inhibition.

Denham *et al.* (2007) ont comme objectif de comprendre la manière dont, par le biais de l'expression émotionnelle, de comportements ainsi que de croyances et de l'ensemble des individus qu'ils côtoient, les enfants obtiennent de l'information sur les émotions et développent leur compétence émotionnelle.

La variation dans la compétence émotionnelle de l'enfant peut s'expliquer par les différentes expériences de l'enfant vécues dans la famille, la classe et le groupe de pairs (Denham, 1998, cité dans Denham *et al.*, 2007).

Pour Denham *et al.* (2007), souvent la socialisation émotionnelle des enfants n'est pas une tâche en soi pour les parents. Cette socialisation fait partie de la vie quotidienne; elle demeure présente dans l'ensemble des interactions avec l'enfant (par exemple, avec un parent ou un enseignant) qui mènent à un apprentissage. Comme nous l'avons vu, la socialisation peut aussi se faire de manière intentionnelle ou non.



Dans cette thèse, l'adaptation du modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) par Denham *et al.* (2012) va être utilisée pour observer et analyser les pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s. Il est important de mentionner que Denham et ses collègues proposent un modèle simplifié, où les trois processus par lesquels la socialisation prend place, selon Eisenberg et ses collègues, sont conservés. De plus, l'emphase est davantage mise sur les caractéristiques de l'enfant que celles des parents, comparativement à Eisenberg et ses collègues (1998). Pour la présente recherche doctorale, nous voulons observer particulièrement le lien entre le genre de l'enfant (caractéristiques de l'enfant) d'une part, et les pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s, d'autre part. Le rôle des parents sera ici moins examiné.

Comme nous l'avons souligné antérieurement, le modèle de Denham *et al.* (2012), en plus de mettre l'accent sur les caractéristiques de l'enfant, accorde une grande importance aux pratiques de socialisation (réaction aux émotions, discussion et modelage) des adultes (c'est-à-dire, les enseignant.e.s, dans le cadre de la présente recherche). Il est donc moins fondamental pour nous, dans le cadre de cette thèse, d'inclure l'ensemble des différentes variables du modèle, le rendant ainsi moins complexe, et son application s'en trouvant alors simplifiée. Le modèle de Denham *et al.* (2012) met également moins d'emphase sur les facteurs culturels et un certain nombre d'autres modérateurs. Il n'est pas considéré par ses auteurs (Denham, 2007) comme étant un modèle dynamique, car le modèle en soi ne tient pas compte de changement développemental, malgré le fait que Denham et ses collègues proposent que ces pratiques de socialisation des émotions aient bel et bien un impact sur le développement de l'enfant. Il n'est pas non plus un modèle bidirectionnel, car il n'examine pas l'impact des compétences sociales sur le processus de socialisation. Il ne tient pas compte du niveau d'activation émotionnel de

l'enfant. Finalement, c'est également à des fins pratiques et pour des raisons de faisabilité que l'utilisation d'une version simplifiée du modèle d'Eisenberg a été mise de l'avant dans le cadre de cette thèse.

Pour ces raisons, le modèle de Denham *et al.* (2012) sera le principal modèle théorique de cette thèse, tant pour la définition du cadre conceptuel et des dimensions (variables) empiriques que pour l'analyse des données recueillies. Il est tout de même important de noter tant dans le modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) que celui de Denham *et al.* (2012), l'impact des stéréotypes entretenus par les agents de socialisation est négligé. Effectivement, comme le soulignent Eisenberg et ses collègues, les croyances et valeurs des parents ont une importance lorsque vient le temps de socialiser l'enfant. Mais comme il est suggéré dans l'étude de Denham et ses collègues, les expériences socialisant l'enfant sont parfois indirectes ou n'ont pas comme but précis de socialiser les émotions de l'enfant. Nous avançons l'idée que dans un tel cas, les stéréotypes peuvent avoir un plus grand impact sur les pratiques de socialisation, car ils peuvent être plus automatiques et reposer sur de telles croyances.

Maintenant que nous nous sommes penchée sur le processus de socialisation, nous allons nous intéresser aux études portant sur l'opérationnalisation de ce processus, par les différents agents de socialisation présents dans la vie de l'enfant. Tout au long de l'étude de la socialisation émotionnelle des enfants, il a été possible de constater que les parents, dans bien des cas, occupent un rôle important en tant qu'agent de socialisation. Nous allons donc nous pencher sur la place qu'occupe le parent dans la socialisation de l'enfant.

### **Les parents et la socialisation de l'enfant**

Bien que les différentes pratiques de socialisation adoptées par les agents de socialisation présents dans la vie des enfants puissent influencer leur développement, différentes caractéristiques des enfants peuvent également avoir un impact sur le processus de socialisation émotionnelle (Laible *et al.*, 2015). Selon eux, les anciennes théories de la socialisation qui perçoivent ce processus comme étant unidirectionnel sont trop simplistes. Une approche relationnelle apparaît plus appropriée pour interpréter le processus de socialisation, c'est-à-dire « la façon dont l'enfant développe des habiletés spécifiques dans un contexte relationnel, soutenant ainsi l'idée que les habiletés résultent non seulement du comportement, mais également des émotions et des représentations qui émergent entre deux personnes qui se connaissent bien » (Laible *et al.*, 2015).

Dans leur chapitre de livre, Laible *et al.* (2015) émettent l'hypothèse que la qualité de la relation parent/enfant a des conséquences directes et indirectes sur de nombreuses variables qui, à leur tour, vont avoir un impact sur la façon dont le parent socialise l'enfant (Kochanska, Askan, Prisco et Adams, 2008). Par exemple, la motivation à coopérer avec les autres (Grusec et Davidov, 2010) et l'acceptation des valeurs parentales (Kochanska, Askan et Carlson, 2005) joueraient un rôle de modérateur (c.-à-d. influence l'ampleur de la relation) pour certaines variables comme la discipline (Deater-Deckard, Ivy et Petrill, 2006).

Selon Laible *et al.* (2015), trois caractéristiques présentes chez les parents, ou dans la relation parent/enfant, ont un impact sur la socialisation de l'enfant. La première réfère à la présence de relations chaleureuses et/ou d'émotions positives (*warmth*) ayant un impact positif sur la qualité de la relation, ainsi que sur la socialisation du jeune enfant. La seconde caractéristique réfère à la sécurité, pouvant être définie comme la confiance qu'éprouve l'enfant

envers le parent, ainsi que la capacité du parent ou de la personne accordant des soins, à le protéger. Enfin, la troisième caractéristique identifiée par les auteurs concerne la réciprocité mutuelle présente dans la relation parent/enfant pouvant être définie comme étant la présence de coopération ainsi que d'écoute des besoins de l'autre dans les dyades parent/enfant, laquelle jouerait un rôle important dans la socialisation de l'enfant.

En plus des qualités susmentionnées, Laible et ses collègues (2015) décrivent sept processus relationnels ayant un impact sur le processus de socialisation de l'enfant, soit la présence de récompense et de punition, le modelage, la sensibilité à répondre, la régulation proactive, la communication émotionnelle, la présence de routine et de rituels et finalement la présence de conversations entre parents et enfants.

Maintenant que nous comprenons davantage le rôle du parent dans la socialisation de l'enfant, nous allons explorer le rôle qu'il risque de jouer dans la socialisation émotionnelle de l'enfant.

Dans ses nombreux travaux portant sur la socialisation des émotions de l'enfant, Eisenberg et ses collègues mettent en évidence que la socialisation des émotions par les parents ainsi que leurs comportements liés aux émotions ont un grand impact sur le développement émotionnel de l'enfant (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998; Eisenberg et Fabes, 1994; Eisenberg, Fabes, Karbon, *et al.*, 1996; Eisenberg, Fabes et Murphy, 1996; Eisenberg, Spinrad, *et al.*, 1998). Selon Eisenberg, Fabes et Murphy (1996), il est particulièrement important d'avoir une réaction de soutien face aux émotions négatives de l'enfant afin de l'aider à se réguler. Une réaction négative du parent face aux émotions négatives de l'enfant, par exemple à la tristesse, risque d'augmenter le niveau d'anxiété présent chez l'enfant. Toujours selon les travaux de ces

auteurs, il semble que des parents ayant une approche de résolution de problèmes soient associés à de meilleures habiletés sociales, au développement de sympathies ainsi qu'au développement de stratégies pour gérer le stress. Il semble qu'encourager l'enfant à s'exprimer ait des conséquences positives sur son développement émotionnel. Dans leur étude, Eisenberg et Fabes (1994) mettent en relation les réactions de mères avec différentes habiletés chez l'enfant. Mesurant à l'aide de données auto-révélées, les réactions des mères dans différents contextes et habiletés de 148 enfants de plus ou moins 5 ans rapportées par les parents ainsi que les enseignant.e.s, les auteurs identifient six réactions possibles chez les mères. Parmi les réactions, trois réactions sont qualifiées de négatives (minimiser l'émotion, punir et une réaction de détresse) et les trois autres sont considérées comme étant positives (encourager, manifester une réaction positive et la résolution de problème). Les résultats suggèrent que minimiser les émotions est associé à un niveau de colère élevé et moins de compétences sociales. En outre, punir semble être associé à moins de stratégies de gestion et les réactions de détresse semblent associées à des stratégies de gestion inappropriées. Les réactions positives quant à elles semblent associées à de meilleures stratégies de gestion chez l'enfant, un niveau élevé d'habiletés sociales et des relations positives avec les autres adultes.

Fabes, Leonard, Kupanoff et Martin (2001) se sont penchés sur les réactions des parents face aux émotions de l'enfant et sur les futures compétences de l'enfant. Les auteurs observent 57 enfants de niveau préscolaire durant une activité de jeux libres et obtiennent également des données sur les compétences sociales des enfants par leurs enseignant.e.s. Les réactions face aux émotions sont obtenues à l'aide de questionnaires complétés par les parents, majoritairement des mères. Les résultats suggèrent aussi que les parents ayant un niveau de détresse plus élevé face aux émotions négatives de l'enfant, qui utilisent des stratégies jugées comme sévères afin

de répondre aux émotions négatives de l'enfant, qui à leur tour, démontrent davantage d'émotions négatives, sont associés à moins de compétences sociales chez l'enfant. Fabes *et al.* (2001) émettent l'hypothèse que la détresse chez le parent joue un rôle de modérateur entre le choix de stratégies jugées comme sévères. Ils proposent également que le niveau d'émotions négatives chez l'enfant soit également un modérateur entre la réaction et la compétence sociale. Bien que ces données nous renseignent sur de possibles variables impliquées dans le développement de la compétence sociale chez l'enfant en lien avec la socialisation émotionnelle, une des données auto-rapportées laissera la place à différentes interprétations. Par exemple, les auteurs avancent l'idée qu'un niveau d'émotions négatives chez l'enfant serait associé à l'adoption de stratégies plus sévères. Peut-être que le niveau d'émotions négatives de l'enfant est influencé par le fait d'avoir des parents qui optent pour des stratégies majoritairement sévères. De plus, le développement de faibles compétences sociales risque d'être influencé par l'absence de modèle chez les enfants qui ont des parents réagissant avec un haut niveau de détresse et qui ne serait pas lié nécessairement à leur réaction.

Engle et McElwain (2011) s'intéressent au lien entre les réactions des parents aux émotions de l'enfant et le comportement de l'enfant. Dans leur étude, ils se penchent particulièrement sur les réactions face aux émotions négatives et les problèmes de comportement à 3 ans. Leur population d'étude est constituée d'enfants âgés de 33 mois au temps 1 et 39 mois au temps 2. Ces auteurs proposent que bien qu'il existe plusieurs études sur la socialisation des enfants d'âge scolaire, comme le lien entre des réactions appropriées et une bonne régulation émotionnelle chez l'enfant (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998; Carson et Parke, 1996), peu s'intéressent aux enfants en bas âge. Les réactions aux émotions négatives ainsi que la présence, ou non, de troubles de comportement internalisés et externalisés sont

mesurés à l'aide de données auto-révélées et collectées auprès de parents de 107 enfants. Les résultats suggèrent que la présence d'émotions négatives soit associée aux troubles de comportement internalisés et externalisés et que la punition soit associée au trouble internalisé chez le garçon. Engle et McElwain (2011) soutiennent donc que le genre ainsi que le tempérament constituent des modérateurs entre les réactions des parents et de futurs troubles de comportement.

### **Les pères et la socialisation des émotions**

Bien que nous venions d'aborder le thème des parents en lien avec la socialisation émotionnelle, nous avons jugé pertinent d'inclure une section sur le rôle des pères. Premièrement, parce que la grande majorité des études qui sont effectuées sur les pratiques de socialisation des émotions des parents sont réalisées auprès de mères, mais également parce que différentes stratégies de socialisation émotionnelle entre les mères et les pères risquent d'exister (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998).

Gottman et ses collègues (1996) soutiennent que les pères sont moins conscients des émotions et, par conséquent, ils auraient moins d'attitudes de *coaching*. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Stocker, Richmond, Rhoades et Kiang (2007) démontrent que les adolescents rapportent moins d'attitudes de *coaching* provenant du père comparativement à leur mère. Ces résultats sont appuyés par ceux de Gottman et ses collègues (1996), suggérant que les femmes adoptent davantage une attitude de *coaching*. Il s'avérerait donc que les femmes partageraient davantage d'émotions avec leurs enfants (Fivush *et al.*, 2000).

Baker, Fenning et Crnic (2011) ont effectué une des rares études qui porte sur les pratiques de socialisation des pères comparativement à celles des mères. Ainsi, 88 pères et 76

pères d'enfants de 8 ans ont participé à l'étude. L'étude explore les différents types de pratique de socialisation des émotions en lien avec les compétences sociales de l'enfant. Les résultats obtenus proviennent de données auto-révélées lors de mesures sur le type de stratégie employée et les compétences sociales de l'enfant. Celles-ci sont également mesurées lors de l'observation d'une tâche et d'entrevues lors de la tâche. Les résultats révèlent que la réaction du père face à l'émotion exprimée par l'enfant ainsi que la fréquence du *coaching* et des discussions portant sur les émotions seraient associées aux compétences sociales de l'enfant. Ce lien semble plus fort avec le père que la mère. Les résultats de Carson et Parke (1996) laissent aussi entrevoir que la relation entre les réactions du père face aux émotions et au fonctionnement de l'enfant serait plus forte que celle observée chez la mère. Ces résultats sont contraires à ceux de Denham et Kochanoff (2002) où les réactions de la mère semblent davantage liées au fonctionnement de l'enfant. Selon Denham et ses collègues (2000), certains résultats portant sur les pratiques de socialisation des émotions des pères et des mères se contredisent et peu d'information sur la comparaison entre les pères et les mères relatives à leurs pratiques de socialisation des émotions existent. Davantage d'études portant sur les pratiques des pères doivent voir le jour.

### **Études sur la socialisation des émotions par les parents et les différences de genre**

Plusieurs études suggèrent que, dès la naissance, les parents peuvent adopter, ou non, certains comportements, selon le genre de l'enfant, qui influencent la socialisation émotionnelle de l'enfant, engendrant souvent une socialisation différenciée selon le genre. Ainsi, certaines émotions semblent davantage encouragées chez les filles, particulièrement celles qui expriment une certaine vulnérabilité, alors que d'autres émotions seraient davantage encouragées chez les garçons comparativement aux filles, notamment l'expression de l'émotion de colère. La



prochaine section présente différentes études s'intéressant à ce phénomène de socialisation selon le genre de l'enfant.

Datant d'aussi loin que les années soixante, les études de Moss (1967) démontrent que dès la naissance, les parents peuvent avoir des comportements différents avec les garçons et les filles. Il semble entre autres que certains parents auraient tendance à utiliser plus de parole et de sourires à l'endroit de leur bébé de sexe féminin. En revanche, c'est l'interaction physique qui domine les rapports avec un bébé de sexe masculin. En outre, les garçons sont davantage encouragés à être indépendants et compétitifs, et les filles à chercher de la protection (Lamb, 1986).

Dans leur livre portant sur les émotions, Brody et Hall (1993) proposent l'idée que les bébés garçons exprimeraient autant ou dans certains cas, davantage d'émotions que les filles, comme pleurer, mais que dans certains cas, les parents découragent l'expression des émotions afin de les autoréguler et les rendre conformes aux normes masculines, comme offrir une réponse moins rapide à un bébé de sexe masculin qui pleure, et ce, comparativement à un bébé de sexe féminin. Une stratégie adoptée par les parents qui semble décourager une émotion peut être par exemple de se montrer affligé ou minimiser l'émotion (Chaplin *et al.*, 2005).

Dans son étude, Fivush (1989) a observé l'interaction entre des mères et leur enfant de 3 ans discutant d'événements émotionnels passés. Les résultats obtenus montrent que les mères discutent davantage d'émotions positives avec leur fille et davantage d'émotions négatives avec leur garçon. Qui plus est, le chercheur a observé que la colère n'a jamais fait l'objet de discussions mère-fille alors qu'elle l'est lors des discussions avec les garçons.

Dans une autre expérience dirigée par le même chercheur (Fivush *et al.*, 2000), on a demandé à une vingtaine d'enfants (11 filles, 10 garçons âgés de 40 à 45 mois) de raconter à leurs parents quatre événements, l'un ayant suscité de la joie, un autre ayant suscité de la colère, le troisième la tristesse et finalement la peur. Les chercheurs ont observé les interactions parents-enfants lors de ces rencontres et analysé les récits. On cherchait ainsi à savoir si l'accent des discussions portait sur l'émotion et quelle était la place occupée par les émotions dans la discussion. Enfin, les chercheurs comptabilisaient les mots associés directement à une émotion dans chaque discussion. Les résultats de cette étude montrent d'abord que les mères discutent davantage que les pères, qu'elles abordent davantage les contenus émotionnels et qu'elles utilisent également plus de mots représentant une émotion. Par ailleurs, les enfants de sexe féminin parlent plus de l'aspect émotionnel de l'histoire que les garçons. Finalement, il est intéressant de noter que les deux parents utilisent davantage de mots associés aux émotions avec leur fille qu'avec leur garçon lorsque les histoires concernent un événement ayant suscité de la tristesse.

En 2003, Fivush et ses collègues obtiennent des résultats similaires en observant des mères discuter avec leur enfant d'événements évoquant la peur, la tristesse et le danger. Les observations montrent que les mères élaborent et contextualisent davantage les émotions tout en les plaçant davantage dans un contexte interpersonnel avec leur fille comparativement à celles qui discutent avec leurs garçons. En conclusion de cette recherche, les auteurs suggèrent que ce type de résultats pourrait permettre de conclure à un concept de soi émotionnel plus élaboré chez les filles que chez les garçons.

De leur côté, Chaplin *et al.* (2005) ont démontré que les parents, plus particulièrement les pères, portaient davantage d'attention aux émotions de détresse et de soumission exprimées par leurs filles d'âge scolaire, alors qu'ils portaient davantage d'attention envers les émotions exprimant la frustration chez leurs garçons, cette fois-ci d'âge préscolaire. En outre, les résultats obtenus montrent que l'expression de frustration est un prédicteur de symptôme extériorisé soutenant ainsi l'idée que l'attention puisse agir comme un renforçateur de l'expression de frustration.

Toujours selon Chaplin *et al.* (2005), il est proposé que les parents soient souvent peu conscients des différentes réponses qu'ils donnent face à l'expression émotionnelle de l'enfant, en lien avec le genre. Souvent, les données autorapportées se révèlent donc inexactes. Par conséquent, il est important de choisir une méthode de recherche appropriée au processus de la socialisation émotionnelle. En outre, la socialisation émotionnelle peut s'avérer très subtile et même inconsciente, par exemple le fait de donner un peu moins d'attention lors de l'expression d'une certaine émotion (Fivush, 1989).

Chaplin *et al.* (2005) se sont intéressés aux différences de genre dans l'expression d'émotions de soumission (p. ex., la tristesse et l'anxiété) et de désapprobation (p. ex., la colère, se moquer d'autrui), ainsi qu'à la réaction des parents face à ces émotions. Les émotions de soixante enfants ainsi que les réactions des parents ont été codées dans le cadre d'un jeu lors de deux temps de mesure, soit lorsque les enfants avaient 4 ans et 6 ans.

Leur méthodologie consistait à coder l'expression non verbale des émotions chez les enfants grâce à un certain nombre d'indices (p. ex., lors de l'expression non verbale de la colère, des sourcils froncés, la mâchoire serrée). Les réponses parentales étaient séparées en deux

catégories, soit le fait d'encourager (p. ex., répéter ce que dit l'enfant, imiter l'émotion, lui offrir de l'aide) ou de décourager (p. ex., démontrer une émotion opposée, ne pas offrir de l'aide ou aller à l'encontre du désir de l'enfant) (Chaplin *et al.*, 2005).

Les résultats de l'étude démontrent que les filles expriment davantage des émotions de soumission comparativement aux garçons et que ceux-ci expriment davantage des émotions de désapprobation comparativement aux filles. Notons que Chaplin *et al.* (2005) émettent l'hypothèse que l'expression d'émotions de désapprobation serait un prédicteur pour la présence de futurs troubles externalisés lors du temps 1, soit lorsque les enfants sont d'âge préscolaire, où les pères répondent davantage aux émotions de soumission chez les filles comparativement aux garçons. Lors du temps 2, soit lorsque les enfants sont d'âge scolaire, les pères répondent davantage aux émotions de désapprobation chez les garçons comparativement aux filles. Il existe donc, déjà à l'âge préscolaire, une différence de genre en lien avec la socialisation émotionnelle des enfants, particulièrement chez les pères. Finalement, l'expression d'émotions de soumission diminue de 50 % chez les garçons à l'âge scolaire comparativement à l'âge préscolaire (Chaplin *et al.*, 2005).

Perlman, Camras et Pelfrey (2007) ont, quant à eux, mis en relation la compétence émotionnelle des enfants avec des mesures physiologiques, soit l'activation du système nerveux des parents. Selon ces auteurs, des données physiologiques, comme l'augmentation du rythme cardiaque et l'activation du système nerveux, peuvent être causées par la présence d'une émotion vécue par le parent. Perlman *et al.* (2007) ont donc proposé que l'activation du système nerveux des parents soit liée à leur comportement de socialisation des émotions chez leur enfant et puisse donc avoir un impact sur la compétence émotionnelle de ces derniers.

Ainsi, des mesures de compétence émotionnelle comme l'habileté à reconnaître une émotion sur un visage ont été comptabilisées chez 44 enfants alors que des mesures physiologiques ont été évaluées chez leurs parents afin de mesurer leur régulation physiologique. Les résultats suggèrent que les parents avec une meilleure régulation physiologique offrent un environnement favorable à l'expression émotionnelle de manière équilibrée. La régulation émotionnelle est également associée à des comportements associés à la compétence émotionnelle chez l'enfant comme le coaching. Perlman *et al.* (2007) en viennent donc à la conclusion que des mesures physiologiques chez le parent, soit l'activation du système nerveux, peuvent affecter la compétence émotionnelle de l'enfant, en influençant le comportement du parent.

Comme nous l'avons vu précédemment, le parent occupe une place importante dans la socialisation de l'enfant. Outre la place accordée aux parents, certains auteurs mettent en lumière le rôle que peuvent jouer les enseignant.e.s dans la socialisation des enfants (Pianta *et al.*, 2003). Dans la prochaine section, différentes études en lien avec le milieu scolaire, les enseignant.e.s et la socialisation vont être présentées.

### **Agents de socialisation des émotions de l'enfant autres que les parents**

#### **Les premiers donneurs de soins « *caregiver* »**

Dès les premiers mois de vie de l'enfant, en plus d'avoir un monde émotionnel comme nous l'avons vu avec les travaux de Lewis (2008), la qualité des soins portés ainsi que la relation qu'a l'enfant avec la personne qui prodigue les soins risquent d'influencer son développement émotionnel (Ashiabi, 2000). Cet auteur suggère qu'une relation problématique entre l'enfant et un donneur de soins puisse être associée à certaines problématiques, comme des difficultés

sociales et émotionnelles (Robinson, Emde et Korfmacher, 1997). De plus, d'autres auteurs comme Hartup (1989) suggèrent que les enfants se basent sur la structure relationnelle établie avec leur donneur de soins dans le but de construire leurs relations avec les pairs. Selon certains travaux portant sur l'attachement (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1973), la qualité de la relation avec les donneurs de soins risque d'avoir un impact sur les futures capacités de l'enfant dans ses relations avec les autres. Si un enfant possède dès le départ un niveau élevé de compétence émotionnelle, pouvant être évalué par le type, la fréquence ainsi que la durée d'une émotion, il risque d'avoir davantage de relations sociales. Ainsi, il lui sera possible de continuer à développer ses capacités sociales. Par exemple, un enfant qui exprime fréquemment de la colère, de façon intense et peu appropriée, risque d'avoir moins d'amis (Denham, 1998). Toujours selon Denham, le donneur de soins influence le développement émotionnel de l'enfant non seulement en étant un modèle, mais en offrant, ou non, une réponse aux signaux de détresse et de besoin de l'enfant. En étant un modèle pour l'enfant, le donneur de soins a la possibilité d'exposer l'enfant à une variété d'émotions. En outre, les réponses qu'il offre à l'enfant à la suite de l'expression d'une émotion constituent une indication pour celui-ci si l'émotion exprimée est adéquate ou non. Enfin, le donneur de soins peut également promouvoir le développement émotionnel de l'enfant en l'encourageant à explorer ainsi qu'à comprendre les émotions. Nous retrouvons donc les trois pratiques de socialisation des émotions proposées dans le modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) adapté par Denham *et al.* (2012).

Enfin, Ashiabi (2000) suggère que la relation avec le donneur de soins en lien avec les émotions de l'enfant va affecter les futures relations de l'enfant avec l'enseignant.

## Les éducateurs et la socialisation des émotions

Peu d'études sont disponibles sur les pratiques de socialisation émotionnelle des éducateurs (Desmarais-Gagnon *et al.*, 2017). Selon ces auteurs, des données au sujet de l'impact de l'approche éducative, autre que les parents en lien avec les émotions, sont pratiquement inexistantes. Pourtant, Elicker et Fortner-Wood (1995) avancent l'idée que l'éducateur jouerait un rôle central dans le développement émotionnel de l'enfant.

Effectivement, Denham (2001) a souligné également le rôle des éducateurs dans le développement de l'enfant, en suggérant que les garderies, crèches et maternelles peuvent favoriser l'acquisition des compétences émotionnelles de l'enfant. Les éducateurs peuvent aussi aider l'enfant à développer des compétences émotionnelles ainsi qu'à réguler ses émotions (Denham *et al.*, 2012; Jennings et Greenberg, 2009).

Ahn (2005) a effectué une étude où les stratégies de socialisation émotionnelle des éducateurs sont comparées à celles des enseignant.e.s. Les résultats de l'étude d'Ahn laissent croire que les enseignant.e.s et les éducateurs préfèrent les émotions positives aux émotions négatives, car ils font plus d'encouragements ou de *matching* (démontrer une émotion similaire). En outre, les éducateurs ont des pratiques différentes de celles des enseignant.e.s en garderie pour socialiser les enfants en lien avec les émotions. Ces résultats vont être davantage discutés ainsi que présentés dans la section portant sur les enseignant.e.s et la socialisation des émotions des enfants.

Dans leur article, Desmarais-Gagnon *et al.* (2017) s'intéressent également aux pratiques de socialisation des émotions des éducateurs, en les comparant à celles des parents, et en présentant différentes stratégies employées. D'ailleurs, il est suggéré (Owen *et al.*, 2000) que

les pratiques de socialisation des émotions qui sont employées avec les enfants restent cohérentes les unes avec les autres (par exemple, celle des parents et celle des éducateurs). Ainsi, Desmarais-Gagnon *et al.* (2017) cherchent à mettre en lumière les attitudes et croyances qui sont valorisées par ces deux groupes (parents et éducateurs). Ces auteurs mesurent aussi les réactions et les attitudes des mères ainsi que des éducateurs à l'aide de questionnaires auto-révélés. Les résultats obtenus révèlent que les stratégies employées par les éducatrices ainsi que les mères sont relativement semblables. Les deux groupes valorisent des stratégies de résolution de conflit, d'encouragement et d'accompagnement plutôt que de punir ou banaliser. Bien que ces travaux nous aident à connaître davantage les pratiques de socialisation des émotions des éducateurs en relation avec celles des mères, l'utilisation de données auto-révélées risque de s'avérer biaisée, selon les travaux de Fivush (2009). Il est important d'inclure des méthodes de recherche comme l'observation pour contrer ce phénomène et ainsi disposer de données réelles et objectives, car il est possible qu'un agent de socialisation ne se rende pas compte de toutes ses pratiques de socialisation. Il aurait donc été intéressant d'obtenir des données provenant d'une autre méthode, comme l'observation. En outre, il faut noter que le revenu des participantes ainsi que leur niveau de diplomation étaient élevés, ce qui risque de présenter un problème de représentativité lors de la généralisation des résultats.

Nous terminons cette section avec la proposition que davantage d'études portant sur les pratiques de socialisation des éducateurs devraient être effectuées, en raison de la faible quantité d'information disponible sur ce processus (Desmarais-Gagnon *et al.*, 2017).



## La fratrie et la socialisation des émotions

Bien que les parents soient souvent les principaux sujets dans l'étude de la socialisation des émotions des enfants, la fratrie constitue également un groupe qui risque d'influencer le développement émotionnel. D'ailleurs, un certain nombre d'études nous renseignent sur l'impact des frères et sœurs et le développement de la compétence émotionnelle. Dunn *et al.* (1987) avancent d'ailleurs l'idée que la présence de fratrie qui discute d'émotions avec leur fratrie de 18 mois plus jeunes serait corrélée avec la capacité de parler d'émotions chez leur fratrie une fois âgée de 24 mois. Dunn *et al.* (1991) obtiennent des résultats similaires lorsqu'ils remarquent que la présence de frères et sœurs discutant d'émotions à 36 mois est associée à certaines compétences affectives à 6 ans. Youngblade et Dunn (1995) mettent de l'avant l'idée que la pratique de jeux symboliques avec un grand frère ou une grande sœur à 33 mois serait associée à une meilleure capacité de comprendre comment l'autre se sent émotionnellement 7 mois plus tard.

Deux variables en lien avec les relations avec la fratrie sont identifiées par Stormshak, Bellanti et Bierman (1996) comme ayant un impact sur les compétences sociales et le contrôle émotionnel, soit le niveau de chaleur « *Warmth* » et le niveau de conflit. Les stratégies de résolution de conflit employées avec la fratrie sont également associées aux stratégies de résolution de conflit employées avec les pairs à 6 ans (Dunn et Herrera, 1997). Enfin, bien que certaines études portent sur l'importance de la fratrie dans le développement des émotions, peu d'études sont consacrées au rôle précis des frères et sœurs dans la socialisation des émotions ainsi que sur les différentes stratégies employées (Eisenberg, Cumberland *et al.*, 1998). Il serait donc intéressant d'avoir davantage d'études portant sur ce thème.

## **L'enseignant et la socialisation de l'enfant**

Dans cette section, nous allons nous intéresser à différentes études portant sur les pratiques de socialisation des enseignant.e.s, soulignant ainsi leur rôle dans la socialisation des enfants. Nous allons également déterminer les différentes variables et dimensions, présentes ou non, dans la relation enseignant/élève, risquant d'avoir un impact sur certains aspects de socialisation de l'élève, tout comme nous l'avons fait dans la section sur les pratiques de socialisation des parents. Nous allons ensuite nous pencher sur les pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s afin de nous rendre à l'évidence qu'il est également possible, comme c'est le cas chez les parents, que certaines pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s varient selon le genre de l'élève. Notons que dans cette thèse, la socialisation émotionnelle des enseignant.e.s s'inspire du même modèle que pour les parents, soit le modèle de Denham *et al.* (2012).

Avant l'âge de six ans, un grand nombre de jeunes enfants passeront du temps à l'extérieur du domicile familial, dans des institutions préscolaires, les garderies ou la prématernelle (Wentzel, 2015), alors que la grande majorité des enfants âgés de six ans et plus passeront, quant à eux, une importante partie de leur temps à l'école (Wentzel, 2015). Ces différents milieux de socialisation, ainsi que les individus présents dans ces environnements, risquent d'avoir une influence sur le développement de l'enfant.

Dans leur livre portant sur une recension d'études effectuées sur la relation enseignant/élève, Pianta et ses collègues (2003) conçoivent la relation entre un enseignant et son élève comme une relation dynamique, ayant plusieurs niveaux. Ces auteurs accordent une importance aux actions réciproques ainsi qu'au contexte, ce qui correspond à la vision de

Bronfenbrenner et Morris (1998) également adoptée afin de décrire la relation parent/enfant. D'ailleurs, dès 1990, Dewey souligne l'importance pour l'élève de se sentir investi alors que Vygotsky (1978) met l'accent sur l'importance de la présence de l'enseignant ainsi que du contexte et de la zone proximale de développement. Cette zone consiste à cibler la prochaine tâche que peut accomplir l'élève s'il reçoit une quantité d'aide suffisante.

Des études sur les attentes des enseignant.e.s et leur impact sur le comportement des jeunes ont également été menées (Rosenthal, 1969). Ces études et bien d'autres ont fait voir le rôle de l'enseignant comme étant plus qu'un simple modèle ou agent de renforcement (Pianta *et al.*, 2003) et démontré que la nature de cette relation relève d'un processus plus complexe. La psychologie développementale a également influencé l'étude de la relation enseignant-élève en tentant de comprendre les différentes variables ayant un impact sur le développement de l'enfant. Il est possible de relever certaines similitudes entre les dyades parent/enfant et la relation enseignant/enfant. Les auteurs Howes et Hamilton (1992) avancent l'idée que dès la prématernelle, les enseignant.e.s pourraient être considérés comme des donneurs de soins (*caregiver*) susceptibles d'influencer le développement de la même façon que le parent. Binch et Lado vont même jusqu'à parler de l'importance du lien d'attachement entre les élèves et leur enseignant (1997).

Au cours des vingt dernières années, les branches de la psychologie du développement, la psychologie de l'éducation ainsi que la psychologie clinique ont démontré un intérêt convergeant pour les relations entre l'adulte et l'enfant (Pianta, 1999), notamment dans le but de faire des interventions précoces. Les études démontrent que, selon le point de vue des enseignant.e.s, ce sont les variables de proximité et de conflit qui ont le plus d'impact sur la

qualité de la relation et le développement de l'enfant (Pianta, 1999). En d'autres mots, plus l'élève se sent proche de son enseignant, moins il y a de conflits entre l'élève et son enseignante, et plus la qualité de la relation risque d'être élevée, alors que du point de vue des enfants, ce sont plutôt la proximité émotionnelle, la communication, le support et l'implication (Bracken et Craine, 1994) qui influencent cette relation. Ces études suggèrent également que la qualité des interactions sociales entre les élèves et les enseignant.e.s constitue un prédicteur du niveau social ainsi que du niveau académique des élèves (Howes *et al.*, 2008; Mashburn *et al.*, 2008).

D'autres études soutiennent l'existence d'un lien entre la qualité du support émotionnel des enseignant.e.s à l'endroit des élèves et leur niveau de réussite scolaire (Curby, Rimm-Kaufman et Ponitz, 2009; Hamre et Pianta, 2005) et de compétence sociale (Wilson, Pianta, et Stuhlman, 2007). Cornelius-White (2007), pour sa part, met en lumière dans son étude les caractéristiques humaines de l'enseignant, par exemple, la manifestation d'empathie et l'encouragement sur le développement affectif, cognitif et comportemental des élèves. Les travaux de Howes (2006) soutiennent, quant à eux, l'impact de la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant sur les compétences avec les pairs. Celle-ci aurait également un impact sur la trajectoire de réussite ou d'échec adoptée par un jeune et sur les comportements perturbateurs susceptibles d'être manifestés par ce dernier (Hamre et Pianta 2001).

À cet égard, une méta-analyse regroupant 99 études confirme qu'il y a une relation entre la présence d'affection dans les relations enseignant/élève et l'engagement et la réussite des élèves (Roorda, Koomon, Spitt et Oort, 2011). Plus récemment, Curby, Brock et Hemre (2013) se sont intéressés plus spécifiquement à la consistance du soutien émotionnel offert au sein de la relation entre les enseignant.e.s et des élèves de prématernelle. Leurs résultats révèlent que la

consistance affective est associée positivement aux compétences académiques à la prématernelle ainsi qu'aux compétences sociales des enfants en maternelle.

De façon générale, la littérature confirme donc l'idée que les enseignant.e.s occupent une place importante dans le processus de socialisation de l'enfant. Comme le mentionne Wentzel (2015), l'objectif principal de l'école est de mener l'enfant à acquérir des connaissances académiques, mais également de créer un environnement social significatif pour celui-ci. L'école expose l'enfant à un grand nombre d'expériences sociales, qui sont similaires et chevauchent celles vécues dans le milieu familial, et qui le préparent à devenir un membre actif dans la société à laquelle il appartient (Wentzel, 2015), notamment en étant socialement responsable, en adhérant à l'idée de but commun au groupe, en faisant preuve de coopération et en adoptant un comportement prosocial. Il apparaît néanmoins important de mieux comprendre le processus par lequel l'école, et plus particulièrement l'enseignant, peut socialiser l'enfant ainsi que les différentes variables susceptibles d'influencer ce processus. À cet égard, trois dimensions sont proposées par le modèle de Wentzel (2015). Ainsi, en ce qui concerne le processus de socialisation à l'école, le développement d'habiletés, qui est possible en raison d'interactions et de communications continues, constitue la première dimension. La motivation de l'élève en lien avec ces relations et la motivation de l'élève qui résulte de la qualité de la relation avec l'enseignant constituent les deux autres dimensions proposées par ce modèle.

Il est suggéré par la littérature que des caractéristiques de l'enfant peuvent avoir un impact sur le comportement des enseignant.e.s et ainsi influencer la relation enseignant/élève (Pianta *et al.*, 2003). Il semble notamment que la première impression que projette l'enfant soit susceptible d'avoir un impact sur sa relation avec l'enseignant (Pianta *et al.*, 2003). De même,

des caractéristiques comme l'origine ethnique et le genre peuvent également avoir un impact. Par exemple, Hamre et Pianta (2001) avancent l'idée dans leur recension que les filles entretiendraient une relation plus proche et moins conflictuelle avec leur enseignant. De plus, les garçons adopteraient un comportement davantage antisocial qui mènerait à de moins bonnes relations avec l'enseignant.

### **Études sur la socialisation émotionnelle des élèves par les enseignant.e.s et les différences de genre des enfants**

Tant les parents que les enseignant.e.s jouent un rôle important dans la socialisation des émotions de l'enfant (Denham *et al.*, 2012). Pourtant, peu d'études se penchent sur les stratégies utilisées ou sur le rôle des enseignant.e.s dans le processus de socialisation émotionnelle des enfants en bas âge, toujours selon Denham et ses collègues. Denham *et al.* (2007) avaient comme objectif d'observer si les mêmes mécanismes de socialisation émotionnelle sont présents chez les enseignant.e.s des enfants en bas âge. Dans leurs études, ils soutiennent que l'enseignant joue un rôle aussi important que le parent dans le processus de socialisation émotionnelle des enfants et qu'il est important qu'il possède les habiletés ainsi que la formation afin d'avoir un impact positif sur la socialisation émotionnelle de l'enfant. Or, peu d'études portent sur le modelage dans le milieu scolaire et son impact sur la compétence émotionnelle de l'enfant. DeMorat (1998, cité dans Denham *et al.*, 2012) souligne également l'importance de cette période en suggérant qu'il est possible que ce soit par les enseignant.e.s de maternelle que les enfants apprennent la façon appropriée d'exprimer leurs émotions. Selon lui, les enseignant.e.s constituent des modèles et peuvent avoir un impact majeur sur le développement émotionnel de l'enfant. En plus de constituer des modèles, les enseignant.e.s ont également comme rôle de renforcer les comportements acceptables ou non (Beal, 1994; Maccoby et Jacklin, 1974).

Denham *et al.* (2002), quant à eux, soutiennent que la socialisation émotionnelle tant des parents que des enseignant.e.s serait importante pour le développement émotionnel et la régulation émotionnelle de l'enfant. Les enseignant.e.s demeurent donc des agents de socialisation cruciaux. Selon ces auteurs, les prédicteurs les plus importants de la régulation émotionnelle chez l'enfant sont l'expression émotionnelle de la mère et les croyances de l'enseignant en lien avec l'importance de l'apprentissage émotionnel des enfants.

Ashiabi (2000) s'intéresse au développement émotionnel de l'enfant d'âge préscolaire. Pour cet auteur, l'émotion est une réaction de l'organisme face à un événement qui est lié à un besoin, un but ou un intérêt, accompagné d'un changement physique ou de comportement. Ashiabi (2000) souligne d'ailleurs l'importance d'un bon développement émotionnel en affirmant que celui-ci serait associé au succès scolaire et à un bon développement social. Dans son modèle, Ashiabi (2000) dénote trois variables liées au développement émotionnel préscolaire, soit l'expression émotionnelle, la compréhension émotionnelle et la régulation émotionnelle. Toujours selon ces auteurs, ces trois variables jouent un rôle important dans la qualité des interactions sociales.

Ashiabi (2000) souligne que les enseignant.e.s peuvent avoir un impact sur le développement émotionnel de l'enfant et qu'il est donc important que les enseignant.e.s développent une relation positive avec l'enfant, en faisant preuve de support en lien avec leur compétence et développement émotionnel. Ashiabi (2000) énumère certaines stratégies que les enseignant.e.s peuvent adopter afin d'être des agents de socialisation positifs auprès de leurs élèves, à savoir : être ouvert à l'expression des émotions afin de promouvoir un bon développement émotionnel; accorder du temps pour reconnaître une émotion (par exemple,

discuter d'une émotion, de ce que l'on aime); accorder du temps afin de ressentir une émotion (par exemple, parler de comment on se sent); inclure un certain nombre d'activités affectives dans la programmation (par exemple, se tenir tous par la main); proposer des techniques de gestion des émotions afin de développer une régulation émotionnelle adéquate et finalement proposer des techniques de résolution de problème. Ashiabi (2000) avance l'idée que le processus de socialisation émotionnelle des enfants serait le même chez les enseignant.e.s que celui chez les parents, soit les trois étapes proposées par Denham (1998) qui sont le modeling, la contingence et le coaching. White et Howes (1998) affirment que les enseignant.e.s utilisent les mêmes stratégies que les mères.

Selon Beaty (1999), l'expression des émotions doit être encouragée même s'il s'agit d'une émotion négative. Il est important pour les enseignant.e.s de saisir les opportunités d'apprendre aux élèves des stratégies visant à réguler leurs émotions négatives, par exemple, de nommer une émotion (Beaty, 1999). Hyson (1994), quant à lui, stipule que les émotions devraient occuper une place centrale dans l'éducation des jeunes enfants et que la maternelle constitue une période critique pour développer une bonne régulation émotionnelle. Leavitt et Power (1989) vont jusqu'à dire que la relation entre un enfant et un éducateur constitue la fondation de la socialisation émotionnelle et qu'un déni répété peut causer un handicap sur le plan de la compréhension émotionnelle.

Leavitt et Power (1989) effectuent une étude afin d'observer la socialisation émotionnelle effectuée par les éducateurs des enfants d'âge préscolaire à la garderie, soit de 9 mois à 3 ans. À la suite de leurs observations, les auteurs en viennent à des conclusions laissant croire que la socialisation émotionnelle des enfants en garderie est plutôt négligée par les



éducateurs. Une première conclusion que suggèrent les auteurs est que les émotions exprimées par les enfants sont souvent ignorées, ce qui met en doute la légitimité de l'émotion. Toujours selon les derniers auteurs, ils notent que l'enfant n'est pas perçu comme un être qui comprend ses émotions ou celles des autres, tel qu'illustré par l'une de leurs observations qui décrit un éducateur parlant d'un enfant en sa présence comme si l'enfant n'en était pas conscient. Les éducateurs semblaient indifférents ou inconscients des besoins émotionnels des enfants.

Une seconde conclusion à laquelle arrivent les auteurs est que les éducateurs encouragent la reconstruction à travers la simulation ou la performance. En effet, les éducateurs ne semblent pas intéressés à comprendre l'émotion réelle de l'enfant, comme l'illustre leur manque de réponse aux émotions. En revanche, ils se soucient davantage du comportement ainsi que de la performance de l'enfant, en l'encourageant à adopter une émotion de surface, qui s'avère incohérente avec l'émotion ressentie par l'enfant. Cela peut avoir comme conséquence d'apprendre à l'enfant à réprimer ou dénier ses émotions tout en exprimant une émotion différente de celle qu'il ressent réellement.

Leavitt et Power (1989) avancent également l'idée que les éducateurs entretiendraient des préjugés ainsi que des mythes par rapport au développement émotionnel des enfants, ce qui contribue à l'attitude inadéquate des éducateurs face à la socialisation émotionnelle des enfants. Pensons par exemple à un éducateur qui affirme que le fait d'avoir une réaction émotionnelle est infantin, ou que seuls les bébés pleurent. Il arrive même qu'un éducateur utilise la punition face à l'expression émotionnelle d'un enfant. Ces pratiques et croyances ont comme impact de renier la légitimité émotionnelle de l'enfant. C'est donc dans ce contexte que l'enfant d'âge préscolaire apprend à réprimer l'expression de la colère et la frustration.

Finalement, Leavitt et Power (1989) soutiennent que la relation entre un enfant et son parent est plutôt différente (notamment en matière d'engagement affectif) de celle qu'un enfant entretient avec les différents agents de socialisation (p. ex., une enseignante) en raison des contextes et des rôles, ce qui justifie le fait d'étudier ce type de relation en soi, distinctement de celle vécue par les parents. Les relations entre éducateurs et enfants risquent d'être différentes de celles entre parents et enfants et l'importance accordée à la socialisation des émotions serait donc fondamentalement différente.

Les résultats de l'étude de Fagot et Hagan, année, cités dans Underwood (2003), révèlent que les enseignant.e.s ainsi que les pairs ont tendance à moins répondre à un comportement agressif émis par une fille (moins de 50 % des cas) comparativement à un comportement agressif émis par un garçon (plus de 90 % des cas). Les attentes et les réactions des différents agents de socialisation en lien avec l'expression de la colère peuvent avoir un impact sur le comportement ainsi que sur l'expression des émotions de l'enfant.

L'étude de De Morat (1998) effectuée auprès de classes de maternelles suggère que les enseignant.e.s expriment certaines émotions. Par exemple, la joie et la fierté sont exprimées et la réaction des enfants face à ces émotions est souvent de les imiter. Il est donc important d'encourager les enseignant.e.s à exprimer leurs émotions, tenter de maintenir des émotions positives dans la classe malgré les difficultés, mais également de moduler leurs émotions négatives de manière compréhensive afin qu'elles demeurent une source d'apprentissage pour l'enfant et jouent un rôle dans le développement de la compétence émotionnelle de ce dernier (Denham *et al.*, 2012).

Ahn (2005) observe des enseignant.e.s ainsi que des éducateurs dans une étude où l'objectif est de cerner les stratégies qu'ils emploient en lien avec la socialisation émotionnelle des enfants. Ahn cherche à identifier s'il y a une différence dans ces stratégies en lien avec l'âge et le genre.

Six enseignant.e.s de maternelle et six éducateurs en garderie sont donc observés et filmés pendant près de 30 heures chacun. Afin de saisir les différentes stratégies, Ahn (2005) place les comportements des enseignant.e.s dans deux catégories, soit a) les différentes façons par lesquelles les enseignant.e.s et les éducateurs discutent des émotions avec les enfants et b) les pratiques employées par les enseignant.e.s et les éducateurs pour la socialisation des émotions (exprimer une émotion similaire, l'encourager ou l'ignorer).

Les résultats de l'étude d'Ahn (2005) suggèrent que les enseignant.e.s et les éducateurs préfèrent les émotions positives aux émotions négatives, car ils font plus d'encouragement ou de *matching* (démontrer une émotion similaire). En outre, les éducateurs ont des pratiques différentes de celles des enseignant.e.s en garderie pour socialiser les enfants en lien avec les émotions. Pour ce qui est des différences en lien avec le genre, les résultats démontrent qu'en réponse à une émotion négative, les filles se font davantage reconforter physiquement et se font plus distraire afin de les détourner de cette émotion. Lorsque les garçons expriment une émotion négative, ils se voient davantage proposer de stratégies afin de gérer l'émotion et les enseignant.e.s semblent davantage démontrer de l'empathie.

Les résultats découlant des observations d'Ahn (2005) suggèrent qu'en plus d'être différentes d'un enseignant à l'autre, les stratégies de socialisation émotionnelle étaient également différentes selon le groupe d'âge des enfants. De plus, en ce qui concerne l'expression

d'une émotion négative, les enseignant.e.s et les éducateurs démontrent peu d'empathie et proposent rarement aux enfants des stratégies appropriées afin de gérer cette émotion. Ahn (2005) met en lumière le fait que les stratégies de socialisation mises en œuvre par les éducateurs à la garderie ainsi qu'à la maternelle ont besoin d'être améliorées. Une des limites de l'étude est que la nature des émotions n'est pas identifiée. L'émotion observée est simplement catégorisée comme positive ou négative. Ainsi, il n'est pas possible d'observer la réaction des enseignant.e.s à la suite d'une émotion spécifique, comme la peur.

Ahn (2003) effectue une seconde étude, en ayant recours cette fois à des entrevues semi-structurées auprès des enseignant.e.s et des éducateurs, afin d'explorer le choix des stratégies utilisées par ces enseignant.e.s lors de la socialisation des émotions de leurs élèves. Les résultats de cette étude dévoilent que les croyances en lien avec la compétence émotionnelle, le développement émotionnel et la socialisation émotionnelle varient d'un professeur ou d'un éducateur à l'autre. En outre, l'importance accordée au développement émotionnel des enfants varie de façon significative d'un enseignant à l'autre malgré le fait qu'ils considèrent jouer un rôle actif dans ce processus. Notons que la question du genre et des différences de genre n'est pas explorée dans le cadre des entrevues.

Ahn (2005) a démontré, à la suite de l'observation d'enfants d'âge préscolaire et scolaire en interactions avec leurs enseignant.e.s, que ces derniers réagissent différemment en fonction du type d'émotion et de l'âge de l'enfant, alors que la variable du genre demeure moins éclairée. Selon l'auteure, les enseignant.e.s encouragent l'expression des émotions positives en démontrant de l'empathie. Lors d'émotions négatives, les réactions des enseignant.e.s sont variées, à savoir : empathie, réconfort physique pour les plus jeunes, ignorer, distraire, punir,

minimiser l'émotion et dans certains cas, la résolution de problème pour les plus âgés. Cette étude révèle avant tout des différences importantes parmi les enseignant.e.s et les éducateurs dans la façon d'intervenir face aux émotions des enfants.

Finalement, lorsqu'il est question de l'information véhiculée sur les émotions par les enseignant.e.s, Ahn (2005) suggère que des discussions portant sur les émotions peuvent aider les enfants à comprendre ainsi qu'à exprimer leurs émotions négatives de façon constructive. Pourtant, selon cet auteur, ces discussions sont souvent rares et absentes chez certains enseignant.e.s qui ne reconnaissent pas l'importance de leur rôle en lien avec le développement de compétence émotionnelle chez l'enfant. Il est donc important d'informer les enseignant.e.s sur l'importance de discuter des émotions (Ahn, 2005). Il est également important de proposer aux enseignant.e.s un certain nombre de stratégies appropriées ainsi que bénéfiques pour le développement de compétence émotionnelle chez l'enfant, afin de mieux réagir aux émotions des enfants (Denham *et al.*, 2012). Mis à part certaines études, comme les résultats d'Ahn (2005), suggérant que différentes stratégies peuvent être adoptées en fonction du genre (p. ex., lors d'émotions négatives, les filles se font davantage reconforter physiquement comparativement aux garçons), peu de chercheurs se sont intéressés aux stratégies de socialisation des émotions uniquement en lien avec le genre, à l'école primaire.

### **Synthèse des connaissances, objectifs de recherche et pertinence**

Tout au long des chapitres précédents, nous avons rapporté différentes études, théories ainsi que des modèles portant sur la socialisation des émotions de l'enfant. Bien qu'une littérature riche et présente existe sur ce thème, il y a certaines lacunes qui, selon nous, demeurent importantes.

## **Modèle de socialisation des émotions de l'enfant et le rôle des stéréotypes**

Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) proposent un modèle pour décrire la socialisation des émotions de l'enfant par les parents. Ce modèle est ensuite adapté par Denham *et al.* (2012), qui mettent de l'avant un modèle plus simplifié, où l'emphase est davantage mise sur les caractéristiques de l'enfant que celles des parents. Bien que ces modèles renferment un nombre important de variables ainsi que de modérateurs, nous posons l'hypothèse que le rôle des croyances sur les pratiques de socialisation adoptées par différents agents de socialisation est négligé. Effectivement, comme le soulignent Eisenberg et ses collègues, les croyances et valeurs des parents ont une importance lorsque vient le temps de socialiser l'enfant. Or comme le suggèrent Denham et ses collègues, les expériences qui socialisent l'enfant sont parfois indirectes ou sans but précis de socialiser ses émotions. De plus, différents auteurs suggèrent que les croyances jouent un rôle sur les pratiques de socialisation des émotions (Zahn-Waxler, Klimes-Dougan et Kendziora, 1998). Nous estimons donc qu'il est important d'inclure le rôle des croyances, particulièrement des stéréotypes, dans l'étude portant sur la socialisation des émotions.

## **Lacunes dans l'étude du rôle des enseignant.e.s et la socialisation de l'enfant**

Tout comme le milieu familial, l'école s'inscrit dans un processus de transmission des normes relatives à l'expression des émotions. Comme mentionné précédemment, les enseignant.e.s constituent des modèles et ont également le rôle de renforcer les comportements acceptables ou non. Hamre et Pianta (2001) considèrent qu'il est important de se pencher sur l'impact des enseignant.e.s au primaire sur la socialisation des émotions, car ils peuvent avoir un impact considérable sur le développement émotionnel de l'enfant. D'ailleurs, Denham, Grant et Hamada (2002) font valoir que deux variables s'avèrent fort importantes dans le

développement de la régulation émotionnelle, soit l'expression chez la mère et les croyances des enseignant.e.s sur l'importance de la socialisation émotionnelle chez les jeunes enfants. Or, plusieurs auteurs mettent en lumière qu'il existe peu d'études portant sur les pratiques de socialisation des émotions chez les enseignant.e.s (Ahn, 2005; Ashiabi, 2000; Beal, 1994; Denham *et al.*, 2007; Eagly, 1987; Hyson, 1994; Leavitt et Power, 1989; Maccoby et Jacklin, 1974) et encore moins sur les différences de genre et le rôle des stéréotypes sur les différences de genre.

### **Pertinence de l'étude des pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s en lien avec le genre**

Comme nous l'avons vu, le développement émotionnel joue un rôle important dans la trajectoire de vie des individus (Chaplin *et al.*, 2005; Denham *et al.*, 2007; Denham *et al.*, 2012; Ashiabi, 2000; Perlman *et al.*, 2007). Actuellement, la documentation scientifique brosse un portrait psychosocial plutôt sombre des jeunes hommes comparativement au genre féminin, comme le démontrent les statistiques concernant le suicide (Blanchard et Poirier-Veilleux, 2019; Navaneelan, 2012), les actes de violence (Pica *et al.*, 2013) ou encore le décrochage scolaire (Delahaye et Weixler, 2017; Joanis *et al.*, 2013). Plusieurs auteurs soutiennent le fait que les garçons qui seraient plus à risque de problèmes psychosociaux seraient la conséquence des normes sociales qui les poussent, dès leur jeune âge, à réprimer leurs émotions (Murray, 1999; Pollack, 1998; Gurian, 1998). Bien que la majorité des parents aient des pratiques éducatives adéquates visant le bien-être de l'enfant, il est possible qu'un certain nombre d'entre eux entretiennent des stéréotypes (Moshkovitch, 2006) pouvant, malgré eux, influencer leurs pratiques de socialisation en lien avec le genre de l'enfant et ainsi mener à la répression de certaines émotions perçues comme inappropriées, particulièrement chez les garçons (Fivush,

1989; Fivush *et al.*, 2000; Chaplin *et al.*, 2005). Alors qu'on reconnaît l'influence des parents dans l'éducation, on dénote toutefois peu d'études s'intéressant à la différence de genre dans les pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s (Denham *et al.*, 2007; Denham *et al.*, 2012). Or, l'importance de la contribution des enseignant.e.s dans le développement émotionnel de l'enfant est clairement établie (Beal, 1994; Maccoby et Jacklin, 1974; Denham, Grant et Hamada, 2002; Pianta *et al.*, 2003).

C'est dans cette perspective que le présent projet prend forme et s'intéresse à la présence de croyances et stéréotypes de genre dans les pratiques de socialisation émotionnelle adoptées par les enseignant.e.s. Ainsi, la Figure 3 présente une version adaptée du modèle de Denham *et al.* (2007) avec une variable supplémentaire, soit les croyances et les stéréotypes en lien avec le genre. Les croyances et stéréotypes en lien avec le genre sont donc ajoutés à la variable des facteurs culturels du modèle qui est identifiée une première fois dans le modèle d'Ezeinberg (1998) et conservée dans la version adaptée du modèle par Denham *et al.* (2007). Dans ce travail, nous souhaitons observer ces pratiques pour déterminer dans quelle mesure elles contribuent à réprimer les manifestations de certaines émotions chez les garçons.



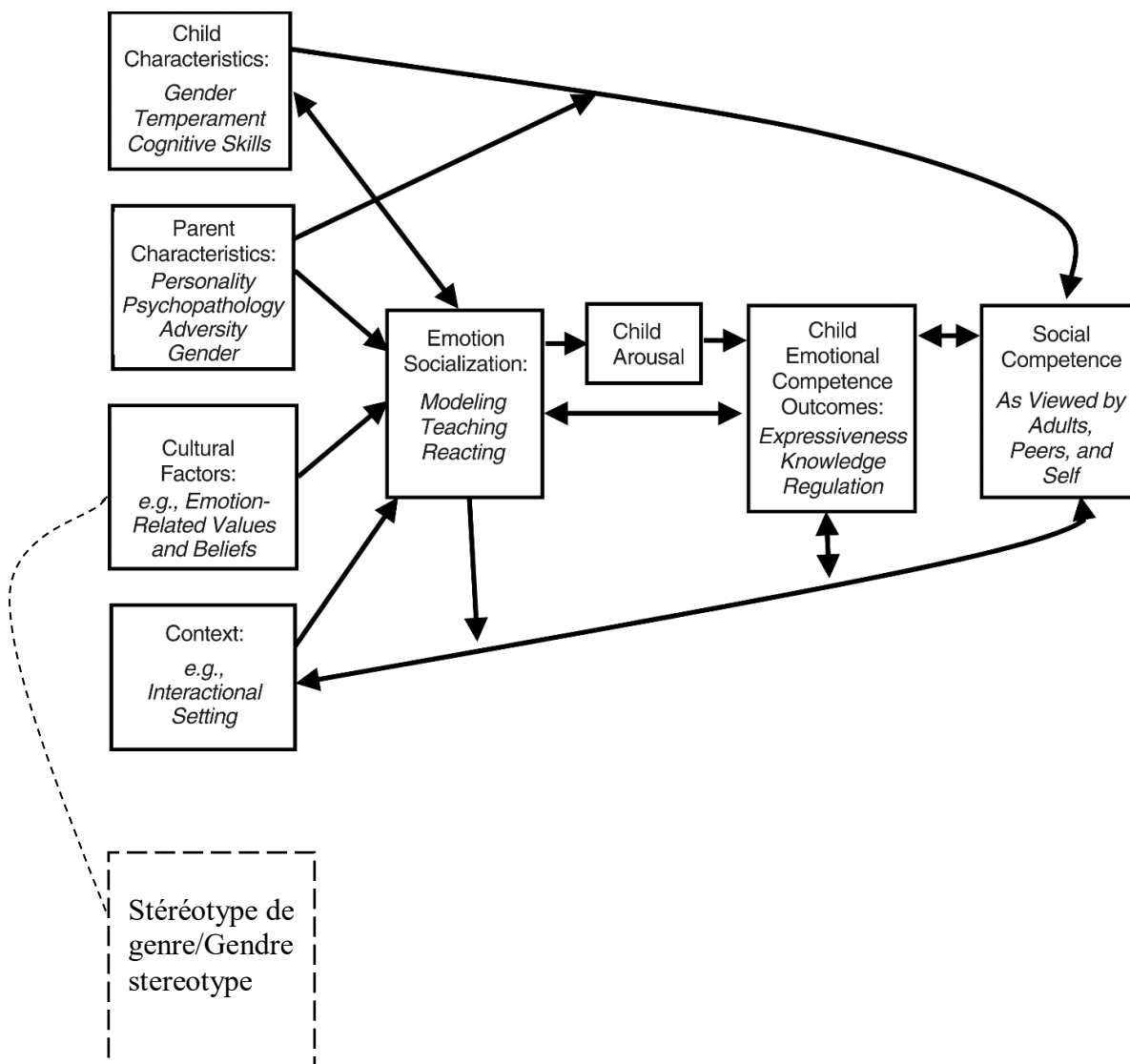


Figure 3. Modèle de socialisation des émotions (Denham *et al.*, 2007) adapté dans le cadre de la thèse.

À la lumière du cadre conceptuel et théorique et des questions soulevées dans la problématique à l'égard de la vulnérabilité des garçons, la présente thèse a pour objectif d'observer les comportements des enseignant.e.s de maternelle lorsqu'ils interagissent avec des élèves et d'examiner si leurs réactions diffèrent selon le genre de leur élève dans un contexte où une émotion est exprimée par l'enfant. Dans cette perspective, deux objectifs spécifiques se

déclinent, soit 1) observer et analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves et 2) explorer les croyances qu'ils entretiennent en ce qui concerne le développement émotionnel des enfants et les différences de genre.

Pour ce faire, nous opterons pour des stratégies de recherche reposant sur une approche mixte, quantitative et qualitative, telles que décrites dans le chapitre suivant portant sur la méthode de recherche adoptée dans le cadre de cette thèse.

Rappelons que ce travail est important, car d'une part il permettra d'améliorer les connaissances sur les croyances et les pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s en fonction du genre des enfants, sur un phénomène peu étudié. D'autre part, la réalisation de ce projet permettra de cibler des comportements jouant un possible rôle dans la répression émotionnelle des garçons et de proposer des recommandations destinées aux enseignant.e.s dans l'optique d'améliorer le développement émotionnel, l'expérience scolaire et l'intégration sociale des garçons.

Il existe plusieurs façons de mesurer les émotions. La prochaine section va porter sur une description ainsi qu'une évaluation des différentes méthodes de recherche utilisées pour mesurer les émotions afin de justifier le choix de la méthode de recherche la plus pertinente en lien avec notre objectif, soit le fait d'observer les comportements des enseignant.e.s de maternelle lorsqu'ils interagissent avec des élèves et d'examiner si leurs réactions diffèrent selon le genre de leur élève dans un contexte où une émotion est exprimée par l'enfant.

## **Mesure des émotions : un défi pour la recherche**

Différentes méthodes de recherches peuvent être employées afin de mesurer les émotions. La majorité des chercheurs s'entendent pour dire qu'une émotion possède une composante cognitive, comportementale ainsi qu'une composante physiologique (Gil, 2009). La composante cognitive réfère au changement subjectif de l'état mental d'un individu. Toujours selon Gil (2009), la composante comportementale peut désigner une action, un changement dans la communication non verbale (p. ex., le ton de la voix), mais particulièrement une expression faciale. Finalement, la composante physiologique réfère au changement dans l'activation du système nerveux et endocrinien (p. ex., l'augmentation du rythme cardiaque et la sécrétion d'adrénaline). Afin de mesurer l'émotion, il est donc possible de mesurer une ou plusieurs de ses composantes.

### **Observation**

Lorsque les émotions sont mesurées par l'observation du comportement, différentes variables peuvent être mesurées, par exemple la tonalité de la voix. L'expression faciale constitue la manifestation expressive la plus étudiée (Gil, 2009), et de nombreux outils de codage, tant pour les adultes que pour les enfants, ont été développés, dans le but de mesurer les émotions de façon objective.

Dans leur méta-analyse portant sur la recension des études effectuées sur l'expression émotionnelle et les différences de genre durant les trente dernières années, Chaplin et Aldao (2013) se sont limités aux études ayant utilisé la méthode de l'observation de l'expression faciale ou vocale comme méthode de recherche.

Chaplin et Aldao (2013) suggèrent qu'afin d'étudier la dimension comportementale de l'émotion, l'utilisation de données auto-révélées n'est pas suffisante. Bien qu'une telle méthode de recherche soit informative, elle devrait être accompagnée d'une méthode de recherche complémentaire qui permet d'observer l'émotion au moment où elle est présente. C'est pour cette raison que le choix de leur étude se limite à celle qui suggère une méthode de recherche des individus codant l'émotion en matière de sa nature ainsi que de son intensité. À ce sujet, on peut inventorier les études de Cole, Teti et Zahn-Waxler (2003); Bohnert, Crnic et Lim (2003); Miller *et al.* (2006); Izard *et al.* (2010); Barry et Kochanska (2010); Baker, Haltigan, Brewster, Jaccard et Messinger (2010); Durbin (2010); Mills, Arbeau, Lall et De Jaeger (2010); Morris, Kithakye, Silk, Steinberg et Terranova (2010); Buss (2011).

Un exemple de recherche utilisant l'observation comme mesure des émotions se retrouve cité dans la méta-analyse de Chaplin et Aldo (2013) qui se sont intéressés aux différences de genre dans l'expression d'émotions de soumission (p. ex., la tristesse et l'anxiété) et de désapprobation (p. ex., la colère, se moquer d'autrui) ainsi qu'à la réaction des parents face à ces émotions. Dans leur étude, Chaplin, Cole et Zahn-Waxler, (2005) montrent les émotions de 60 enfants ainsi que les réactions des parents qui ont été codées dans le cadre d'un jeu lors de deux temps de mesure, soit lorsque les enfants avaient 4 ans et 6 ans.

Leur méthodologie consistait à coder l'expression non verbale des émotions chez les enfants grâce à un certain nombre d'indices (p. ex., lors de l'expression non verbale de la colère, des sourcils froncés, la mâchoire serrée). Les réponses parentales étaient séparées en deux catégories, soit encourager (p. ex., répéter ce que dit l'enfant, imiter l'émotion, lui offrir de

l'aide) ou décourager (p. ex., démontrer une émotion opposée, ne pas offrir de l'aide ou aller à l'encontre du désir de l'enfant) (Chaplin *et al.*, 2005).

Si notre objet d'étude est l'expression des émotions, comme dans la méta-analyse de Chaplin et Aldao (2013) qui s'intéressent particulièrement aux différences de genre, seule la méthode de l'observation peut nous permettre de mesurer l'expression des émotions.

### **Socialisation émotionnelle dans le milieu scolaire et méthode d'observation**

Mesurer les émotions dans un contexte scolaire peut être effectué selon différentes méthodes.

Or, dans le cadre de cette thèse, nous émettons l'hypothèse que la méthode de l'observation est la méthode la plus adaptée afin de mesurer les émotions chez les enfants en bas âge particulièrement lorsque la dimension comportementale nous intéresse. Utilisée dans plusieurs études (DeMorat, 1998; Leavitt et Power, 1989; Ahn, 2006), la méthode de l'observation s'est avérée être une approche valide, nous donnant la possibilité d'utiliser plusieurs grilles d'observation validées. Dans son étude, DeMorat (1998) a observé des enfants de la maternelle dans leurs salles de classe pendant une période de trois mois afin de mesurer les émotions exprimées tant par les enfants que par les enseignants. Ahn (2006) a également mesuré les émotions de jeunes enfants en garderie ainsi qu'en maternelle par l'observation, se servant de la même grille de codage que DeMorat (1998). Dans ce type de codage, la présence de différents changements est codée ainsi qu'associée à différentes émotions. Par exemple, la tristesse est liée à un certain mouvement des sourcils, des yeux, des lèvres, des joues, ainsi qu'une particularité dans le ton de voix.

Enfin, en ce qui concerne la méthode de recherche la plus appropriée dans un contexte scolaire chez des enfants en bas âge, il est important de considérer notre objet d'étude. Dans le cas présent, nous nous intéressons à la socialisation des émotions par les enseignant.e.s et les différences de genre. Ainsi, c'est la réaction de l'enseignant face à l'expression d'une émotion chez l'enfant qui nous intéresse. C'est donc la composante comportementale de l'émotion qui nous intéresse. Un des objets d'étude est donc de mesurer la dimension comportementale des émotions. Ainsi, l'observation est la méthode de recherche la plus pertinente afin d'atteindre cet objectif. La méthode de l'observation est avantageuse dans le sens où elle est considérée comme non invasive et objective. Il a également été possible de prendre connaissance des différentes grilles de codage des émotions afin de considérer les différents types de codage.

#### **Considérations méthodologiques dans l'étude de la socialisation des émotions.**

Lorsqu'on se penche sur le processus de la socialisation des émotions chez les enfants, certains éléments méthodologiques doivent être pris en compte. Premièrement, les études utilisant des données auto-relevées peuvent s'avérer biaisées. Effectivement, selon Fivush (2009), les parents ne se rendent pas compte des différences de genre lors de la socialisation émotionnelle des enfants alors que plusieurs études démontrent qu'il y a effectivement des différences. Par exemple, lorsqu'ils sont interrogés, les parents disent ne pas davantage discuter d'émotions avec leurs filles qu'avec leurs fils et n'avouent pas accepter davantage la colère chez les garçons. Lorsqu'ils sont confrontés à cette évidence, ils demeurent surpris et étonnés, selon les dires du même auteur. Il est donc important d'inclure des méthodes de recherche comme l'observation afin de contrer ce phénomène et ainsi disposer de données réelles et objectives.

Un second élément à prendre en considération lors d'études sur la socialisation émotionnelle des enfants est l'étude de type longitudinal (Fivush, 2009). Bien que ce type d'étude puisse amener à une compréhension approfondie de l'impact des parents sur le développement émotionnel de l'enfant, certains éléments doivent être considérés, toujours selon Fivush. Premièrement, il est important de ne pas tenir pour acquis que le comportement des parents en lien avec les émotions de l'enfant demeure consistant entre les différents temps de mesure. Ainsi, il est difficile d'établir des corrélations entre le comportement des parents mesuré lors d'un temps de mesure passé et le développement émotionnel de l'enfant. Il faut donc être vigilant avec ce type d'hypothèse et mesurer le comportement des parents en lien avec les émotions de l'enfant à chaque temps de mesure, d'après Fivush. Deuxièmement, il est important de tenir compte des différences individuelles des enfants et de savoir que certaines caractéristiques peuvent demeurer stables à travers le temps et être elles-mêmes un prédicteur du développement émotionnel de l'enfant, selon Fivush. Par exemple, un niveau élevé de compétence émotionnelle chez l'enfant au temps 1 peut prédire un niveau élevé de compétence émotionnelle au temps 2, peu importe le comportement des parents en ce qui concerne les émotions de l'enfant. Ainsi, tout comme le comportement des parents en lien avec les émotions de l'enfant, il est important de mesurer le développement émotionnel de l'enfant à chaque temps de mesure et non pas seulement lors du dernier temps, selon Fivush. Considérant l'importance de mesurer les émotions de façon valide et adaptée aux objectifs d'une étude, la prochaine section va présenter les différentes méthodes de recherche afin de mesurer les émotions, ainsi que les forces et les faiblesses de chacune.

## **Cadre méthodologique**



L'objectif de cette thèse est d'observer les comportements des enseignant.e.s de maternelle lorsqu'ils interagissent avec des élèves et d'examiner si leurs réactions diffèrent selon le genre de leur élève dans un contexte où une émotion est exprimée par l'enfant. Afin d'atteindre cet objectif, l'étude réalisée poursuivait deux sous-objectifs, soit d'observer et d'analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves (Objectif 1) et également d'explorer les croyances qu'ils entretiennent, en lien avec le développement émotionnel des enfants et les différences de genre (Objectif 2).

Dans le cadre de cette thèse, nous avons effectué une recherche descriptive dans laquelle nous avons utilisé un devis mixte. Comme nous l'avons vu précédemment, Denham *et al.* (2007) suggèrent que la socialisation émotionnelle s'opère à travers trois stratégies, dont le modelage, la réaction aux émotions et les discussions. Afin de répondre à l'objectif 1, soit d'observer et analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves, une attention particulière sera portée aux manifestations associées aux trois variables du modèle de Denham *et al.* (2007).

Cette section décrit la méthodologie privilégiée pour mener cette recherche. La description du devis de recherche est également effectuée en lien avec la documentation scientifique expliquant le type d'étude. Ensuite, comme le suggère la sixième édition du *Publication Manual of the American Psychological Association* (2013), les prochaines sections présentent les participants ainsi que le contexte de la recherche, les instruments de collecte de

données et la procédure. Une section sur les forces et les limites méthodologiques de cette recherche ainsi qu'une description des aspects éthiques sont présentées à la fin de cette section.

### **Position épistémologique**

Dans le cadre de cette thèse, nous avons effectué une recherche descriptive dans laquelle un devis mixte a été utilisé. Comme le mentionnent Gall, Borg et Gall (1996), le recours à une méthode de recherche qualitative s'avère utile afin d'explorer des relations ainsi que leur nature, alors qu'une méthode quantitative est utile lors de la vérification de certains éléments présents dans ces relations, par l'entremise d'un échantillon. Précisons ici que cette posture épistémologique et l'adoption d'un devis de recherche mixte sont justifiées autant par la poursuite de l'objectif général de la thèse que pour l'atteinte des objectifs spécifiques, tels que précisés dans les prochains paragraphes.

L'objectif de cette thèse est d'observer les comportements des enseignant.e.s de maternelle lorsqu'ils interagissent avec des élèves et d'examiner si leurs réactions diffèrent selon le genre de leur élève dans un contexte où une émotion est exprimée par l'enfant. Il est donc pertinent de recourir tant à une méthode qualitative afin d'explorer les relations, mais également à une méthode quantitative afin de valider s'il existe des différences de genre dans les pratiques de socialisation émotionnelle chez les enseignant.e.s. De plus, un tel objectif de recherche nécessite une interprétation des données, ce qui justifie une fois de plus l'utilisation d'une méthode qualitative (Merriam, 1988).

Dans le cadre de cette étude, le contexte s'avère particulièrement important, car il permet de prendre en considération différents éléments qui influencent le comportement des acteurs en cause. Cela permet de mieux comprendre la situation dans laquelle les comportements observés

se manifestent, par exemple lors d'un conflit entre deux élèves ou entre un enseignant et un élève lors d'une certaine activité. Les pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s peuvent mieux être observées en classe, dans un contexte scolaire. Il est difficile d'observer les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves de maternelle ailleurs qu'à l'école. De plus, le fait d'observer ces interactions dans le milieu du jeune et de l'enseignant permet l'observation dans un contexte naturel, ce qui réduit la présence de certains biais. Finalement, lorsque le contexte occupe une place majeure dans la méthode de recherche, l'étude de cas est une technique qui s'avère utile (Yin, 1994).

Dans le domaine de l'éducation, les postures positiviste et interprétativiste prennent une place importante (Crahay, 2010; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Premièrement, la posture positiviste prend son ancrage dans la connaissance objective et observable (Karsenti, 2011). Cette posture prend place dans cette thèse particulièrement lorsque nous nous référons à l'objectif 1, soit d'observer et analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves. En outre, dans le modèle de Denham *et al.* (2012), nous suggérons que la réaction de l'enseignant face à l'émotion de l'élève va constituer un apprentissage par l'expérience, ce qui cadre également avec une posture positiviste. Deuxièmement, la posture interprétativiste consiste à donner un sens à l'information (Crahay, 2010), à tenter de la comprendre. C'est dans cette perspective que nous allons tenter de répondre à l'objectif 2, soit d'explorer les croyances qu'ils entretiennent, en lien avec le développement émotionnel des enfants et les différences de genre. Grâce aux entrevues, nous allons tenter de dégager un sens ainsi que d'interpréter le discours des enseignant.e.s. Finalement, il est important de ne pas négliger l'approche socioconstructiviste, qui occupe une place importante dans cette thèse, se

rattachant aux théories de l'apprentissage social (Bandura, 1977) et à celles des rôles de genre (Bussey et Bandura, 1999).

## **Échantillon et critères de sélection des participants**

### **Recrutement des participants**

La population de notre étude est constituée d'enseignantes de classe de maternelle, en interaction avec des élèves âgés de cinq à six ans ( $n = 50$ ), soit l'âge de l'année de la maternelle. Dans le but de répondre à l'Objectif 1, soit d'observer et analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves, un échantillon sera sélectionné avec une technique d'échantillonnage non probabiliste par des individus volontaires ( $n = 3$ ). Pour répondre au deuxième objectif, soit d'explorer les croyances qu'ils entretiennent en lien avec le développement émotionnel des enfants et les différences de genre, les trois enseignantes de maternelle recrutées lors de l'observation de classe seront rencontrées afin de participer à des entrevues semi-structurées.

### **Durée de la collecte de données**

La collecte de donnée a eu lieu du mois de mars 2017 au mois de mai 2017. Au début du mois de mars, les trois enseignantes participantes ont reçu et rempli le questionnaire de stéréotype de genre. Ensuite, durant une période de deux semaines allant de la fin mars 2017 au début avril 2017, la chercheuse principale ainsi qu'une assistante de recherche se sont entendues avec chacune des enseignantes afin de venir filmer une seule fois dans chacune des trois classes pendant une période de 2 heures. La chercheuse s'est donc rendue à l'école primaire où se déroulait la recherche à trois reprises pour filmer. Ces périodes ont toutes eu lieu en avant-midi.

Par la suite, la chercheuse a procédé à trois entrevues avec les trois participantes, l'une après l'autre, et ce, la même journée, au début du mois de mai.

### **Déroulement**

Puisque nous ne bénéficions que de deux heures de filmage dans chaque classe, il fallait s'assurer d'optimiser la possibilité de pouvoir observer la manifestation d'émotions chez les élèves. Dans cette perspective, nous avons donc ciblé, en collaboration avec les enseignantes, certaines activités constituant des moments plus propices à la manifestation d'états émotionnels, ainsi qu'à la diversité des émotions chez les enfants. Les observations ont donc été réalisées lors de ces moments jugés propices par la chercheuse et les enseignantes. Deux formes d'activités ont été retenues, la première étant une période où les enfants jouaient librement et la seconde, une activité où l'enseignante discutait avec ses élèves et où on y abordait explicitement le thème des émotions dans le cadre de la lecture d'une histoire. Ces deux formes d'activités ont été observées pour chacune des enseignantes. Ainsi, la première heure d'observation de chaque enseignante s'est déroulée lors d'une période de jeux libre, totalisant trois heures d'observation. La deuxième heure d'observation de chaque enseignante s'est déroulée lors d'une activité structurée ayant comme thème les émotions, totalisant également trois heures d'observation. Les heures d'observation, ayant pour objet le thème des émotions, ont été proposées par chacune des enseignantes. La première enseignante a suggéré la lecture d'une histoire liée aux émotions. La deuxième enseignante a privilégié une discussion portant sur les rêves. Enfin, la troisième enseignante a développé une activité d'association portant sur différentes émotions.

## Méthodes et outils de la collecte des données

### Variables mesurées dans le cadre de cette étude

Quatre variables sont mesurées dans cette recherche doctorale, soit le genre de l'enfant, les émotions exprimées par l'enfant, les pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s et les croyances et stéréotypes entretenus par les enseignant.e.s.

**Le genre et les émotions exprimées par l'enfant.** Le genre de l'enfant est déterminé par son sexe, soit masculin ou féminin. Les émotions exprimées par l'enfant sont mesurées à l'aide de l'utilisation d'une grille de codage des émotions, inspirée par les travaux d'Ekman (1999) et de Darwin (1872/1998, cité dans Matsumoto, Dacher, Shiota, O'sullivan et Frank, 2010) (voir Annexe 2) et employée pendant les périodes d'observation. La conception de la grille de codage des émotions est expliquée plus bas dans la section des outils de collecte de données « Grille de codage des émotions ».

**Pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s.** Les pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s comportent deux des trois dimensions proposées par Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) et Denham *et al.* (2012), soit leurs réactions aux émotions et la présence, ou non, de discussions portant sur les émotions :

- 1- La réaction des enseignant.e.s aux émotions est mesurée par une grille utilisée dans plusieurs études portant sur la socialisation des émotions. On pense ici notamment aux travaux de : Gottman *et al.* (1996), Ahn (2003), Honig et Wittmer (1985), et Roberts et Strayer (1987) (voir Annexe 3). Cette grille, employée pendant les périodes d'observation, est constituée de plusieurs réactions que l'enseignant peut avoir lors de l'expression d'une émotion par l'enfant. La description de la grille d'observation des

pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s est expliquée plus bas dans la section portant sur les outils de collecte de données « Grille de réactions des enseignant.e.s aux émotions de l'enfant »;

- 2- La présence ou non de discussions sur les émotions est mesurée par l'utilisation d'une grille durant les périodes d'observation (Ahn, 2003) (voir Annexe 6). La description de la grille portant sur la discussion est expliquée plus bas dans la section des outils de collecte de données « Grille sur les discussions portant sur les émotions ».

**Croyances et stéréotypes entretenus par les enseignant.e.s.** Enfin, la quatrième variable mesurée dans cette thèse, soit la présence, ou non, de croyances et stéréotypes de genre entretenus par les enseignant.e.s est mesurée à l'aide d'une adaptation en français du *Bem Sex Rôle Inventory* de Bem (1974) (Fontayne, Sarrazin et Famose, 2000) (voir Annexe 1). La description de l'adaptation de l'inventaire ainsi que l'inventaire est expliquée plus bas dans la section des outils de collecte de données « Questionnaire sur les stéréotypes de genre ».

La codeuse principale ainsi qu'une assistante de recherche ont filmé les interactions entre trois enseignantes ainsi que leurs élèves pendant une période de deux heures par classe, dans trois classes pour une durée totale de six heures. L'enregistrement a ensuite été visionné afin de procéder au codage des émotions ainsi que des réactions des enseignantes.

Chaque émotion a été codée comme faisant partie d'une séquence, dans le but d'obtenir le plus d'information possible ainsi que nécessaire lors de l'analyse des résultats. Ainsi, une séquence débute lorsqu'une émotion est exprimée et se termine lorsqu'il n'y a plus d'interaction

entre l'enseignant et l'enfant depuis une minute et que l'enfant ne présente pas de signe de réaction émotionnelle pendant la minute suivant l'interaction.

Lors du codage des émotions, l'objectif est d'inférer l'émotion manifestée par l'enfant. Afin d'être capable d'inférer l'émotion exprimée, une grille de codage a été conçue aux fins de cette étude qui comprend le codage des expressions faciales de l'enfant, le comportement verbal et non verbal de l'enfant ainsi que de l'enseignant, la réaction de l'enseignant et finalement le contexte de l'interaction. De cette façon, nous avons pu obtenir le plus d'information possible afin de correctement inférer l'émotion de l'enfant ainsi que de décrire la réaction de l'enseignant dans le but de l'analyse des données. Un pré-test a été effectué avec la grille de codage dans un milieu similaire à la maternelle pour une durée d'une heure afin de s'assurer de la qualité de la grille ainsi que de la faisabilité du codage.

### **Grille de codage des émotions**

Dans le cadre de cette thèse, nous avons sélectionné les six émotions considérées comme universelles selon la théorie d'Ekman, (1999) pour construire la grille de codage (voir Annexe 2) en se servant des expressions faciales ainsi que des comportements non verbaux proposés par Darwin (1872/1998, cité dans Matsumoto *et al.*, 2010). Lorsqu'une émotion était exprimée par un élève, l'enregistrement était arrêté afin de remplir la grille de codage des émotions. La grille de codage est constituée d'une liste d'émotions avec leurs expressions faciales respectives ainsi que des comportements non verbaux. La codeuse a donc procédé à l'identification des différents éléments associés à une émotion afin de déterminer de façon la plus objective possible si cette émotion était exprimée par un enfant. Ensuite, le codage s'est poursuivi en attribuant un code à réaction de l'enseignante. Ainsi, c'est la séquence au complet qui a été codée (émotion de l'élève



et réaction de l'enseignante). Notons que l'ensemble du codage dans cette thèse a eu lieu après les observations, grâce au contenu filmé. Le codage s'est déroulé dans un laboratoire de recherche plusieurs jours après les périodes d'observation.

### **Grille de réaction des enseignant.e.s aux émotions de l'enfant**

Dans le but de catégoriser la réponse de l'enseignant, une grille de codage, basée sur les deux grilles utilisées dans l'étude de Gottman *et al.* (1996), Ahn, 2003, Honig and Wittmer (1985) et Roberts et Strayer (1987), a été conçue (voir Annexe 3). Cette grille est constituée de dix réactions possibles, dont six positives, trois négatives et une option ouverte. Les réactions positives sont : le réconfort physique, l'apprentissage constructif, une technique de gestion, l'empathie, imiter l'émotion, et encourager l'émotion. Les réactions négatives possibles sont : l'ignorance, une réponse négative, ignorer l'émotion et finalement décourager. Une option intitulée « autre » était également présente sur la grille de codage des réactions des enseignant.e.s. Le codage des réactions a été effectué au même moment qu'a eu lieu le codage des émotions des élèves, soit pendant le visionnement des six heures d'enregistrement. L'enregistrement était mis en pause afin de procéder au codage de la séquence au complet, comme expliqué dans la section de la grille de codage des émotions ci-dessus.

### **Grille sur les discussions portant sur les émotions**

Afin d'analyser les discussions portant sur les émotions et leurs expressions, nous avons utilisé la méthode employée par Ahn (2003). Les discussions ont été catégorisées selon deux variables. Premièrement, les discussions ont été catégorisées selon leur objet, par exemple l'émotion de l'élève, l'émotion de l'enseignant, l'émotion de quelqu'un d'autre dans la classe ou autre. Ensuite, les discussions ont été catégorisées selon leur fonction, par exemple, aider un

élève à décoder une émotion, aider un élève à réguler une émotion ou comprendre la cause de l'émotion (voir Annexe 4).

### **Questionnaire sur les stéréotypes de genre**

Pour mesurer les stéréotypes de genre, les participants ont complété une adaptation en français du *Bem Sex Role Inventory* de Bem (1974) (Fontayne, Sarrazin et Famose, 2000) (Alpha de Cronbach 0,93 et de 0,87 pour les sous-échelles de féminité et de masculinité). Le participant doit attribuer un score de 1 à 7 afin d'énoncer la fréquence à laquelle il présente la caractéristique évoquée par chacun des items. Pour ce faire, ils ont disposé d'une échelle en 6 points allant de jamais (1) à toujours (7) (voir Annexe 1).

L'objectif dans la passation de l'inventaire est de s'assurer que les participantes n'ont pas un niveau élevé ou excessif de stéréotype de genre, ce qui risque d'influencer leur pratique de socialisation émotionnelle en lien avec le genre. Effectivement, nous voulons éviter un problème de représentativité de l'échantillon ou de biais lié à l'échantillon. Ainsi, nous avons remis à chaque participante l'inventaire sur les rôles sexuels de Bem (1974) avec la consigne d'attribuer un score de 1 à 6 à chaque item de l'inventaire. Ceci permettra d'énoncer la fréquence avec laquelle ces participantes présentent la caractéristique évoquée par chacun de ces items. Pour ce faire, ces participantes disposent d'une échelle en 7 points allant de jamais (0) à toujours (7) (voir Annexe 4). Nous avons dit aux participantes qu'il s'agissait d'un questionnaire sur leur personnalité. Les inventaires ont été complétés avant d'entreprendre l'observation et les entrevues avec les participantes. Nous avons ramassé les inventaires avant les séances d'observation de chaque participante.

Bem (1981b) ainsi que Carver, Vafaei, Guerra, Freire et Phillips (2013) suggèrent d'adopter la méthode de séparation à la médiane (*median split*), qui consiste à comparer le score individuel de chaque participante pour les échelles (masculinité et féminité) avec la médiane de chaque échelle (*Md* féminin = 5,5; *Md* masculin = 4,45). Avec cette technique, quatre catégories de participants deviennent possibles, celui de a) masculin, lorsque le score de l'échelle de féminité de la participante est inférieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est supérieur à la médiane de l'échelle de masculinité, b) féminin, lorsque le score de l'échelle de féminité de la participante est supérieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est inférieur à la médiane de l'échelle de masculinité, c) androgyne, lorsque le score de l'échelle de féminité de la participante est égal ou supérieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est aussi égal ou supérieur à la médiane de l'échelle de masculinité et d) (non différencié) l'échelle de féminité de la participante avec un score inférieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est également inférieur à la médiane de l'échelle de masculinité. Notons qu'un score égal à la moyenne est considéré comme étant supérieur (Carver *et al.*, 2013).

### **Grille sur les discussions portant sur les émotions**

Afin de mesurer la présence, ou non, de discussion portant sur les émotions entretenues par l'enseignant, la grille d'observation des discussions conçue par Ahn (2003) a été utilisée. Cette grille catégorise les discussions selon leur nature (émotion de l'élève, émotion de l'enseignant ou émotions d'un autre enfant) et selon l'objectif de la discussion (aider un élève à décoder une émotion, aider un élève à réguler une émotion ou comprendre la cause de l'émotion).

## **Technique de rappel vidéo**

La technique de rappel vidéo « *video recall* », qui consiste à filmer un individu en pleine action, puis à lui présenter l'extrait afin de lui permettre d'analyser son comportement, a été employée dans nombre de recherches (Tripp et Rich, 2012; Rowe, 2009; Rosaen, Lundeberg, Cooper, Fritzen et Terpstra 2008; Stough, 2001) et est une stratégie tout indiquée pour soutenir la réalisation d'un projet de recherche tel que le nôtre.

La technique du rappel vidéo est de plus en plus utilisée, particulièrement dans les recherches en éducation (Reitano, 2005; Rowe, 2009). Plusieurs avantages semblent découler de cette méthode de recherche, comme le fait de donner la possibilité aux participants de s'observer et de donner une explication en lien avec un événement précis (Rowe, 2009). Cette technique permet aux participants de s'observer d'une façon et de s'analyser afin d'arriver à faire émerger de nouvelles informations (Rowe, 2009). Selon certains auteurs, le rappel vidéo permet d'accéder à certaines pensées de façon alternative (Pirie, 1996; Sherin et Han, 2004). Selon Reitano (2005), cette technique serait particulièrement adaptée pour des études ayant comme sujet des enseignant.e.s, car le rappel vidéo permet aux enseignant.e.s de se souvenir des raisons qui les ont poussés à agir d'une certaine façon ou à avoir pris une décision.

Dans son étude portant sur les interactions entre enseignant.e.s et élèves en lien avec les différences de genre lors de leçons de musique, Rowe (2009) s'est servi du rappel vidéo tout en déterminant les forces de cette méthode de recherche. Dans un premier temps, les participants ont répondu à un questionnaire sur les stéréotypes de genre. Dans un deuxième temps, plusieurs heures d'interactions entre enseignant.e.s et élèves ont été filmées puis présentées aux participants lors d'entrevues semi-dirigées. En plus d'avoir soulevé que certaines actions des

enseignant.e.s découlaient de stéréotypes de genre, Rowe souligne que la technique du rappel vidéo a permis aux enseignant.e.s de sentir qu'ils contribuaient et collaboraient à la recherche plutôt que de se considérer uniquement comme des participants. Il a également été possible pour les enseignant.e.s d'acquiescer de l'information sur leur comportement lors d'interactions avec leurs élèves. Par exemple, certains encourageaient davantage les filles versus les garçons dans certains contextes.

Comme dans l'étude de Rowe (2009), nous nous intéressons aux pratiques des enseignant.e.s en lien avec le genre. Nous pensons que la méthode du rappel vidéo va être un outil considérable dans l'analyse des observations des interactions entre les enseignant.e.s et les élèves lors des entrevues semi-dirigées auprès des enseignant.e.s. En plus de donner la chance aux enseignant.e.s d'expliquer ce qui les motive à adopter une réponse plutôt qu'une autre lors de l'expression d'une émotion chez un élève, le rappel vidéo nous permettra d'analyser leur comportement afin de percevoir leurs actions les plus implicites.

Une partie des entretiens sur leurs croyances ainsi que les stéréotypes qu'ils entretiennent en lien avec le développement émotionnel des enfants et les différences de genre a été menée à l'aide de la présentation d'extraits vidéo filmés lors des observations, montrant l'enseignante en interaction avec ses élèves. Pour ce faire, la chercheuse principale a tout d'abord sélectionné des séquences vidéo dans lesquelles on peut voir un élève exprimer une émotion, suivies de la réaction de l'enseignante, la séquence se poursuivant jusqu'à ce que leur interaction soit terminée. Des extraits vidéo ont été sélectionnés pour chacune des trois classes de maternelle afin que chaque enseignante puisse verbaliser sur une interaction la mettant en scène avec un de ses élèves.

Dans le but de déterminer quelle serait la séquence retenue pour l'entretien, la chercheuse principale a consulté un groupe d'experts qui, sur la base des écrits scientifiques et des observations recueillies, a proposé de présenter aux enseignantes une séquence vidéo impliquant l'expression d'une émotion par un garçon. Une des raisons motivant cette décision est que l'ensemble des écrits scientifique soutiennent que l'émotion des garçons est moins fréquemment suivie d'une réaction positive de la part des adultes comparativement à l'émotion exprimée par une fille. Par ailleurs, étant donné la problématique à l'origine de cette recherche selon laquelle les garçons seraient peut-être plus souvent amenés à réprimer leurs émotions, cette décision était également cohérente et allait dans le sens de l'objectif de cette thèse. Par ailleurs, il importe de préciser que les extraits vidéo retenus ont tous fait l'objet d'un consensus lors du codage du type d'émotion exprimé par l'élève et le type de réponse (réaction) de la part des enseignantes. Ainsi, dans l'extrait vidéo mettant en action l'enseignante 1, un garçon exprime de la tristesse parce qu'un autre élève a fait quelque chose qui lui a déplu. Il le dit à l'enseignante avec un ton de voix triste et un visage exprimant de la tristesse, et l'enseignante l'ignore. Dans l'extrait vidéo impliquant l'enseignante 2, un garçon demande à plusieurs reprises la permission de distribuer lui-même les cartes, il se fait ignorer au début, puis redemande avec un ton de voix triste et une émotion de tristesse dans son visage. L'enseignante lui répond ensuite qu'il ne les passera pas et que c'est elle qui va les passer comme d'habitude. Finalement, dans l'extrait vidéo impliquant l'enseignante 3, un garçon se plaint du comportement d'un autre élève ainsi que de sa façon de jouer, avec une expression de tristesse sur son visage et l'enseignante tente de distraire l'élève en changeant de sujet. Chaque extrait dure entre 1 et 3 minutes.

L'extrait vidéo était présenté au tout début de l'entretien. La chercheuse principale a mentionné aux participantes, rencontrées individuellement, qu'elle allait présenter un extrait où l'on voit la participante en interaction avec un élève. Une fois l'extrait présenté, la chercheuse a demandé à la participante de lui décrire ce qu'elle avait vu durant l'extrait. Puis, la chercheuse a proposé aux trois participantes, lorsque celles-ci avaient fini de parler, de présenter l'extrait à nouveau, ce que trois participantes ont accepté. Ce second visionnement a permis aux enseignantes de fournir de nouvelles informations et plus d'explications.

### **Analyse des données qualitatives**

#### **Critères de rigueur de la recherche qualitative**

Creswell (1998) stipule qu'afin de s'assurer de la rigueur de nos données, au moins deux des huit processus suivants devraient être effectués, soit des observations prolongées, une triangulation, une évaluation par les pairs, l'analyse de cas négatifs, une clarification de possible biais du chercheur, une revue par les membres, une description riche et substantielle et, finalement, un audit externe. Dans le cadre de cette thèse, trois processus ont été effectués, soit une triangulation des données, une revue par les membres et une évaluation par les pairs.

L'ensemble des observations ont été filmées afin de permettre un codage indépendant ainsi qu'un accord interjuge élevé. Dans leur méta-analyse, Chaplin et Aldao (2013) ont considéré 166 études portant sur les émotions des jeunes, avec comme méthode de recherche l'observation. Leur critère de sélection concernant l'observation est la présence d'une grille comportant au moins un élément objectif basé sur la littérature scientifique. Ainsi, nous avons considéré la présence d'une émotion lorsqu'un critère associé à une émotion était présent (p. ex., sourcils froncés pour la colère).

Dans le cadre de cette thèse, la chercheuse a d'abord visionné les six heures de film une première fois afin de coder les émotions avec la grille de codage. L'ensemble des interactions filmées ont été visionnées une deuxième fois par la chercheuse afin de vérifier la justesse du codage. Au total, quarante-huit séquences d'émotions ont été établies. Ensuite, deux autres codeuses indépendantes ont visionné les quarante-huit émotions afin de coder chacune d'entre elles. Seules les séquences identifiées de façon similaire par l'ensemble des codeurs, soit la chercheuse principale et les deux codeurs indépendants, ont été conservées. Des quarante-huit séquences, sept ont été codées différemment par une seule codeuse, et une seule séquence, par les deux codeuses indépendantes, comparativement au codage de la chercheuse principale.

### **Triangulation des données**

Un premier type de triangulation des données a été effectué, mais cette fois, entre les différentes méthodes de recherche. Par exemple, la présence de stéréotype de genre a été observée premièrement grâce à l'inventaire sur les rôles sexuels (Bem, 1974), mais également aux questions (posées) lors de l'entrevue avec chaque participante. Un second exemple de triangulation des données peut se faire lors de l'observation des interactions et au cours des entrevues. Il est possible d'explorer les différentes réactions ainsi que les techniques utilisées par les enseignantes face aux émotions des filles et face à celles des garçons. Ensuite, lors des entrevues, des questions sur les stratégies de gestion d'émotion, en lien avec le genre, ont été posées. Il a donc été possible de trianguler les données de l'observation avec celles obtenues lors des entrevues afin de trouver des correspondances.

Avis d'experts Avant le codage, la grille de codage des émotions a été présentée à trois experts en psychopédagogie, professeurs à l'Université de Montréal. Lors de cette rencontre,



des discussions sur la grille de codage ainsi que sur les méthodes de codage et l'accord interjuge ont eu lieu. Certaines recommandations ont été formulées, par exemple, l'importance de filmer l'ensemble des interactions.

Une seconde rencontre avec le même comité a été organisée à la suite des six heures d'observation. Différentes séquences vidéo ont été présentées, ainsi que la nature de l'émotion observée et les critères de codage jugés présents à l'aide de la grille de codage. La technique de codage a été jugée comme adéquate. De plus, différentes discussions ont porté sur le rappel vidéo, lors des entrevues qui ont suivi. Différentes recommandations ont été suggérées, par exemple l'absence de référence au genre lors des questions portant sur la séquence vidéo, afin de ne pas créer de biais. Cette évaluation par des pairs experts en éducation s'est avérée efficace afin de s'assurer de la validité du codage, mais également de la fidélité des résultats.

### **Analyse thématique**

Les entrevues sont analysées à l'aide de la méthode d'analyse thématique. Dans le but d'acquérir une meilleure compréhension des croyances des enseignant.e.s, il est important lors de l'analyse des données de demeurer près des points de vue de ce que nous partageant les participant.e.s, ainsi que faire ressortir les similarités et les différences sur le plan des croyances des enseignant.e.s. L'analyse de contenu peut être effectuée par un certain nombre de méthodes (Fallery et Rodhain, 2007). Le choix d'effectuer une analyse thématique dans le cadre de cette thèse s'appuie sur plusieurs éléments. Premièrement, lorsque notre objectif est d'interpréter le contenu, Fallery et Rodhain (2007) proposent que ce soit par l'analyse par thème que cet objectif soit atteint. De plus, certains éléments de notre étude correspondent à l'analyse thématique, soit un objectif exploratoire, une posture interprétativiste, un axe temporel instantané et une

interprétation des thèmes, selon les derniers auteurs. Notons qu'une interprétation thématique accorde une place importante à l'interprétation du chercheur. Finalement, l'analyse thématique comporte la définition de thème, qui demeure une construction intellectuelle élaborée par le chercheur à partir d'éléments dans le texte qui sont récurrents. Il se peut que le thème ne corresponde pas à un mot employé dans le texte.

Premièrement, des verbatims ont été produits, composés de la retranscription intégrale des trois entrevues. Ensuite, nous avons effectué plusieurs lectures des verbatims comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2003). Braun et Clarke (2006) soutiennent qu'une des premières étapes de l'analyse thématique est de se familiariser avec les données recueillies.

Ensuite, nous sommes passés à l'étape de la construction de thèmes découlant de nos objectifs de recherche ainsi que du contenu des verbatim.

Tout au long de cette étape, nous avons retravaillé et raffiné les thèmes. Par exemple, certains thèmes ont été regroupés, éliminés et divisés, tandis que d'autres ont été développés. Troisièmement, nous avons effectué la construction d'un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2003). C'est lors de cette étape que nous classons les thèmes en thèmes principaux, en sous-thèmes et aussi que certaines associations entre les thèmes sont effectuées en vue de construire progressivement un arbre thématique. Finalement, la dernière étape concernait la production du rapport final, soit l'analyse thématique des données.

En tout, quatre thèmes sont présents lors du rappel vidéo, soit les caractéristiques de l'enfant, la sollicitation de l'enseignante, les stratégies employées et l'absence de discussion entourant l'émotion, toutes élaborées de façon inductive et donc à la suite de la lecture des

verbatim. Neuf thèmes sont présents lors des questions semi-dirigées, soit les besoins en lien avec les émotions chez les enfants de maternelle, les besoins émotionnels des garçons, les besoins émotionnels des filles, les stratégies de socialisation des émotions des enseignant.e.s, les stratégies davantage employées avec les garçons, les stratégies davantage employées avec les filles, l'atténuation des émotions et la compétence émotionnelle et les stéréotypes. Les six premiers thèmes ont découlé de nos questions d'entrevue et étaient présents avant la production de verbatims et du codage (codage déductif) alors que les trois derniers thèmes découlent d'un codage inductif et ont été créés une fois le codage entamé, soit découlant du contenu des verbatims durant le codage. Ainsi, le codage s'est fait par la lecture des verbatims interrompus par l'attribution de thèmes et simultanément à la construction d'arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2003).

### **Considérations éthiques**

Enfin, il est important de noter que des considérations éthiques ont été prises aux fins de cette recherche. Premièrement, chaque participant a dû remplir un consentement écrit, avec de l'information sur l'objectif général de cette recherche. Pour les participants mineurs, ce consentement a également été rempli par une personne à charge (voir Annexes 5 et 6). En outre, chaque participant a reçu l'information qu'il est possible de se retirer à tout moment. Le consentement libre et éclairé est donc respecté. Aucune souffrance physique ou psychologique n'a été causée par cette étude. Malgré cela, les coordonnées de la chercheuse principale sont accessibles aux participants s'ils sentent le besoin de discuter de leur participation à l'étude. Finalement, la confidentialité des données a été respectée en employant des codes afin d'identifier les participants. Aucun nom ou prénom n'a été utilisé.



## **Présentation des résultats**

Ce chapitre commence par la présentation des données relatives au questionnaire sur les stéréotypes des enseignant.e.s. Il traite ensuite des observations réalisées dans les trois classes de maternelle afin d'en dégager plusieurs éléments pertinents dans une perspective séquentielle, soit le type d'émotions manifestées par les élèves, les réactions des enseignant.e.s face à ces émotions tout en tenant compte du genre de l'élève et du contexte dans lequel il exprime ses émotions.

### **Analyses descriptives**

Au total, trois participantes ont complété l'inventaire sur les stéréotypes de genre. Aucune donnée n'était manquante. Rappelons que cet inventaire permet de vérifier dans quelle mesure les enseignant.e.s entretiennent, ou non, des stéréotypes de genre marqués. Pour ce faire, chacun des scores obtenus par les participantes peuvent être catégorisés en quatre groupes. Un score correspondant au profil de trait masculin lorsque le score de l'échelle de féminité de la participante est inférieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est supérieur à la médiane de l'échelle de masculinité. Un score correspondant aux traits féminins, lorsque le score de l'échelle de féminité de la participante est supérieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est inférieur à la médiane de l'échelle de masculinité. Un score correspondant aux traits androgynes, lorsque le score de l'échelle de féminité de la participante est égal ou supérieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est aussi égal ou supérieur à la médiane de l'échelle de masculinité. Finalement, un score correspondant à un profil non différencié,

lorsque l'échelle de féminité de la participante avec un score inférieur à la médiane de l'échelle de féminité et que le score masculin de la participante est également inférieur à la médiane de l'échelle de masculinité.

La première participante a obtenu une moyenne à l'échelle de féminité allant de 1 à 7, supérieure à la médiane de l'échelle de féminité ( $\mu = 5,85 > Md = 5,5$ ) et une moyenne à l'échelle de masculinité, allant de 1 à 7, inférieure à la médiane de l'échelle de masculinité ( $\mu = 4,05 < Md = 4,45$ ). Selon les critères de mesure de l'instrument, cette participante peut donc être catégorisée comme ayant des traits féminins (Carver *et al.*, 2013). La deuxième participante a obtenu une moyenne à l'échelle de féminité allant de 1 à 7, égale à la médiane de l'échelle de féminité ( $\mu = 5,5 = Md = 5,5$ ) et une moyenne à l'échelle de masculinité, allant de 1 à 7, égale à la médiane de l'échelle de masculinité ( $\mu = 4,45 = Md = 4,45$ ). Cette participante peut donc être catégorisée comme ayant des traits androgynes (Carver *et al.*, 2013). Enfin, la troisième participante a obtenu une moyenne à l'échelle de féminité, allant de 1 à 7, inférieure à la médiane de l'échelle de féminité ( $\mu = 5,45 < Md = 5,5$ ) et une moyenne à l'échelle de masculinité, allant de 1 à 7, supérieure à la médiane de l'échelle de masculinité ( $\mu = 4,85 < Md = 4,45$ ). Cette participante peut donc être catégorisée comme ayant des traits masculins (Carver *et al.*, 2013).

Selon ces résultats, on peut donc confirmer que les moyennes des trois participantes sont légèrement inférieures, supérieures ou égales à la médiane des échelles de masculinité et de féminité. Ainsi, ce ne sont pas des individus qui possèdent des stéréotypes de genre marqués. Rappelons que plus un score se distance de la médiane, plus il est possible de considérer que le participant possède des stéréotypes de genre marqués. De plus, il est également possible de

dégager de ces résultats que les trois enseignantes n'ont pas le même niveau de stéréotypes de genre. Effectivement, chacune des participantes se situe dans une catégorie différente, soit féminine, masculine et androgyne.

### **Analyses séquentielles des observations**

Au total, trois enseignantes de maternelle ont été observées dans leurs classes, en interaction avec des élèves, pour une durée totale de deux heures chacune. Au total, 40 élèves de maternelle ont participé aux observations, soit 24 garçons et 16 filles. Durant les observations, des activités ayant pour effet de susciter des émotions chez les enfants se sont déroulées, par exemple une activité comprenant des discussions grâce à la lecture d'une histoire par l'enseignante, ou, dans un second cas, une discussion animée portant sur les rêves. Rappelons ici que ces enregistrements visent à conserver des traces des interactions qui prennent part entre l'enseignante et ses élèves, notamment dans le contexte où l'un de celui-ci exprime une émotion, et que certains extraits seront ensuite utilisés lors de l'entretien avec les enseignantes. Ces heures d'enregistrement ont ensuite fait l'objet d'une analyse par codage qui s'est déroulée après les observations, dans un laboratoire de recherche, afin d'en dégager plusieurs informations pertinentes dans une perspective séquentielle, notamment le type d'émotion exprimée, la réaction de l'enseignante et la stratégie employée par celle-ci pour soutenir le développement émotionnel de l'enfant.

Ainsi, lors de la présence d'une émotion, la grille de codage a été employée afin de déterminer la nature de l'émotion, mais également afin de prendre en note les différents éléments de la séquence d'action entre l'enseignante et l'enfant, entourant l'émotion. Une séquence débute par une émotion ainsi que son contexte (p. ex., une dispute avec un autre enfant). Suivra



la réaction de l'enseignante qui est prise en note (p. ex., une stratégie afin de gérer la chicane). Par la suite, nous avons noté s'il y avait présence d'une discussion entourant l'émotion ou non. Si une discussion est présente, nous avons pris en note la nature de la discussion (p. ex., une émotion que vit l'enfant). Finalement, tout autre comportement ou phénomène suivant la réaction de l'enseignante a été noté, jusqu'à la toute fin de l'interaction entre l'enseignante et l'enfant. Au total, quarante interactions ont été analysées, avec un accord interjuge de 100 % entre les trois codeuses. Dans la prochaine section, nous présentons les analyses descriptives des différentes séquences en matière de fréquence. Plusieurs tests de Chi-carré ont été effectués entre les ratios (pourcentage) et les catégories de comportement observés, notamment entre les réactions des enseignantes face aux émotions des garçons comparativement aux émotions des filles afin de déterminer s'il y a des différences significatives.

### **Expression des émotions**

Afin de maintenir la confidentialité des participantes, nous avons attribué des numéros à chacune des trois enseignantes. Nous avons donc l'enseignante 1, l'enseignante 2 et l'enseignante 3. Lorsque nous observons le nombre d'expressions d'émotions, ainsi que leur fréquence, par enseignante, nous constatons que 12 expressions d'émotions se sont produites dans la classe de l'enseignante 1, 18 dans celle de l'enseignante 2 et finalement, 10 dans la classe de l'enseignante 3. La majorité des émotions soit 60 % (24/40) ont été exprimées par des garçons et 40 % par des filles (16/40).

Les émotions retenues pour les fins de cette étude étaient la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise et la joie (Ekman, 1999). Les deux émotions dominantes sont la joie, qui constitue 42,5 % (17/40) de l'ensemble des émotions et la tristesse, qui constitue 35 % des émotions

(14/40). La colère arrive en troisième place en représentant 17,5 % des émotions (7/40), suivie du dégoût et de la surprise, qui ne sont apparues qu'une seule fois chacune sur quarante émotions. Lorsque nous observons les différents types d'émotion en lien avec le genre (voir Tableau 1), nous constatons que la colère apparaît 5 fois chez les garçons comparativement à 2 fois chez les filles. La tristesse survient 10 fois chez les garçons comparativement à 4 fois chez les filles. Le dégoût et la surprise se manifestent une fois chacune, uniquement chez des garçons. Finalement, la joie est la seule émotion pour laquelle nous notons une plus grande fréquence chez les filles, soit 10 fois, comparativement à 7 fois chez les garçons.

Tableau 1

*Total des émotions selon le genre*

Types d'émotion						
Genre	Colère	Tristesse	Dégoût	Surprise	Joie	Total %
Garçons	5	10	1	1	7	24/40
Filles	2	4	0	0	10	16/40
Total	7/40 (17,5 %)	14/40 (35 %)	1/40	1/40	17/40 (42,5 %)	40

Les émotions ont été recodées en deux nouvelles catégories, soit les émotions positives, qui comportent la joie, et les émotions négatives, qui comportent les quatre autres émotions. Notons que la surprise est considérée comme une émotion neutre : il a donc fallu décider dans

quelle catégorie la mettre, soit positive ou négative. Pour ce faire, nous avons choisi de tenir compte du contexte de l'expression de l'émotion. Avec un accord interjuge effectué avec trois codeurs indépendants, l'émotion de la surprise présente lors de l'observation a été classée comme étant négative.

Davantage d'émotions négatives ont été exprimées, soit 62,5 % (25/40), comparativement à 37,5 % d'émotions positives (15/40). Il est intéressant de constater que les garçons expriment plus d'émotions négatives que les filles. Effectivement, 72 % des émotions négatives ont été exprimées par des garçons comparativement à 28 % par des filles, tandis que seulement 40 % des émotions positives ont été exprimées par des garçons comparativement à 60 % par des filles. Afin de déterminer si la variable du genre a un impact significatif sur l'expression d'émotions positives ou négatives, nous avons effectué un Chi-carré (voir Tableau 2) ayant comme variable indépendante le genre, et dépendante, le pôle de l'émotion. Le Tableau 2 indique que le nombre d'émotions positive (P) et négative (N) exprimées ne se répartit pas de façon égale chez les garçons (P = 6/15, N = 18/25) et les filles (P = 9/15, N = 7/25). Le V de Cramer nous permet de qualifier cette différence de forte (V de Cramer = 0,3,  $p < 0,05$ ).

Tableau 2

*Total des émotions exprimées, positives et négatives, selon le genre*

Genre	Émotion positive	Émotion négative
Garçons	6	18

Filles	9	7
Total	15/40 (37,5 %)	25/40 (62,5 %)

### Réaction des enseignantes

Les différentes réactions des enseignantes face aux émotions exprimées par les élèves ont été classées en 11 catégories (voir Tableau 3), à savoir : réconfort physique, réponse négative, apprentissage constructif, technique de gestion, empathie, distraction, imiter, encourager, décourager et autre.

Lorsque nous observons les différentes réactions des enseignantes face aux émotions des enfants, il est possible de constater que les enseignantes découragent souvent l'enfant lorsqu'il exprime une émotion, réaction qui constitue 25 % (10/40) des réactions. Les enseignantes offrent également beaucoup de stratégies de gestion, une réaction face à l'expression des émotions des enfants qui représente 20 % (8/40) de l'ensemble des réactions. Ignorer (15 %) (6/40), imiter (12,5 %) (5/40) et encourager (12,5 %) (5/40) constituent aussi des réactions qui sont présentes parmi l'ensemble des réactions des enseignantes. Finalement, des réponses négatives (7,5 %) (3/40), l'empathie (5 %) (2/40) et la distraction (2,5 %) (1/40) sont des réactions qui surviennent peu.

Lorsqu'on observe les réactions en lien avec le genre, il est possible de constater, en examinant le Tableau 3, que les réactions des enseignantes se répartissent différemment entre les filles et les garçons. Effectivement, les réactions classées dans la catégorie « réaction négative » sont toutes plus présentes face aux garçons comparativement aux filles. Ignorer une

émotion survient (5/40) fois chez le garçon comparativement à (1/40) chez la fille. Nous observons deux fois plus de réactions classées dans la catégorie « réponse négative » chez le garçon (2/40) comparativement aux filles (1/40). Les garçons se font décourager à 8/40 reprises comparativement à 2/40, chez la fille. Finalement, à une reprise un garçon se fait distraire à la suite d'une émotion, comparativement aux filles, où cette réaction n'apparaît pas durant les observations. En revanche, toujours en lien avec l'Objectif 1, soit d'observer et analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves, nous retrouvons des proportions égales ou davantage de réactions positives, à la suite de l'expression d'émotions par des filles comparativement aux garçons. Tant chez les filles que chez les garçons, nous observons quatre réactions dans les cas où l'enseignante offre une technique de gestion, et à une reprise quand l'enseignante démontre de l'empathie à la suite de l'expression d'une émotion. Or, l'enseignante encourage l'expression d'une émotion quatre fois plus chez la fille comparativement aux garçons, et à emprunter 3 fois l'émotion d'une fille comparativement à 2 fois, lorsqu'un garçon a exprimé une émotion.

Tableau 3

*Les réactions positives et négatives des enseignantes en fonction du genre de l'enfant*

Types d'émotion									
Genre	Réactions négatives (20/40)				Réactions positives (20/40)				Total %
	Ignorer	Réponse négative	Décourager	Distraction	Gestion	Empathie	Imiter	Encourager	
Garçon	5	2	8	1	4	1	2	1	60 (24)
Fille	1	1	2	0	4	1	3	4	40 (16)
Total	6 (15 %)	3 (3,5 %)	10 (25 %)	1 (2,5 %)	8 (20 %)	2 (5 %)	5 (12,5 %)	5 (12,5 %)	40

Afin de mieux comprendre les résultats du Tableau 3, qui décrivent les différentes réactions des enseignantes face aux émotions des enfants, les réactions des enseignantes face aux émotions des enfants ont été recodées en deux nouvelles catégories présentées dans le Tableau 4, soit a) les réactions positives, qui comportent le réconfort physique, l'apprentissage constructif, technique de gestion, empathie, emprunter et encourager; et b) les réactions négatives, qui comportent ignorer, réponse négative, distraction et décourager.

Davantage de réactions négatives ont suivi une émotion exprimée par un garçon comparativement aux filles. Suivant une émotion exprimée par un garçon, 66,6 % (16/20) des réactions ont été négatives comparativement à 33,3 % (8/20) positives. Chez les filles, 75 % (12/20) des réactions des enseignantes suivant une de leurs émotions ont été positives,

comparativement à 25 % (4/20) de réactions négatives. Il est intéressant de constater que les enseignantes ont réagi plus souvent négativement face aux expressions d'émotions chez les garçons que chez les filles.

Effectivement, 80 % (16/20) des réactions négatives ont suivi des émotions exprimées par des garçons tandis que 60 % (12/20) des réactions positives ont suivi des émotions exprimées par des filles.

Nous nous sommes penchée sur la répartition des réponses positives et négatives des enseignantes face aux émotions positives et négatives des enfants. Comme l'indique le Tableau 4, un Chi-carré ayant comme variable indépendante le genre, et dépendante, le pôle de la réaction de l'enseignante nous indique que les réactions positives (P) et négatives (N) des enseignantes ne se répartissent pas de façon égale entre les garçons (P = 6, N = 18) et les filles (P = 9, N = 7). Le V de Cramer nous permet de qualifier cette relation de forte (V de Cramer = 0,4,  $p = 0,01$ ). Les réactions négatives des enseignantes semblent davantage être présentes avec les garçons.

Tableau 4

*Le pôle de réaction des enseignantes face aux émotions des enfants et au genre de l'enfant*

Genre	Réaction négative	Réaction positive
Garçons	16	8
Filles	4	12
Total	20/40 (50 %)	20/40 (50 %)

Lorsque nous observons le type de réaction de l'enseignante en lien avec la nature de l'émotion, mais également en lien avec le genre, nous ne trouvons pas de différence significative. En revanche, il est possible d'observer que la fréquence de certaines réactions est plus présente dans un groupe plutôt que dans l'autre. Les émotions les plus exprimées sont la joie et la tristesse. Lorsqu'un garçon exprime de la tristesse, nous avons observé 10 réponses négatives (10/12) de la part des enseignantes et 2 réponses positives (2/10). La réaction la plus fréquente lors de tristesse exprimée par un garçon, soit dans 50 % (4/8) des cas, a été le découragement. Lorsqu'on observe les réactions qui ont suivi l'expression de tristesse chez les filles, les réactions sont légèrement plus positives que négatives et la réaction la plus fréquente est celle d'adopter une technique de gestion.

Lorsqu'on observe les réactions suivant l'expression de la joie, 66 % (6/10) des réactions face aux garçons sont négatives et le découragement est la réaction la plus fréquente. Suivant l'expression de joie pour le genre féminin, 80 % (8/10) des réactions sont positives, et les enseignantes ont comme réaction la plus fréquente d'imiter l'émotion des filles.



Lorsque nous observons les réactions des enseignantes en lien avec le pôle des émotions (positive vs négative) et le genre, nous pouvons à nouveau constater certaines différences. Lorsque les garçons ont exprimé une émotion négative, 77 % (13/18) des réactions des enseignantes ont été négatives comparativement à 23 % (7/18) de réactions positives. Chez les filles, l'expression d'émotions négatives a davantage été suivie de réactions positives (58 %) (4/7) que négatives (42 %) (3/7), ce qui diffère de ce qui se produit lorsque les garçons expriment une émotion négative.

Pour ce qui est des émotions positives, les réactions des enseignantes sont à nouveau plus souvent négatives (58 %) (4/6) que positives (42 %) (2/6) envers les garçons, et nous observons les résultats contraires chez les filles, avec 88 % (7/9) de réactions positives comparativement à 22 % (2/9) de réactions négatives, suivant l'expression d'émotion positive. D'après ces résultats, il est possible de constater que les participantes adoptent des réactions plutôt négatives lors de l'expression d'émotions tant positives que négatives chez les garçons comparativement aux filles. Il est également intéressant de noter que lorsque les garçons expriment des émotions positives, les réactions des enseignantes sont tout de même plus négatives.

Toujours dans le but d'atteindre notre premier objectif qui consiste à bien cerner la séquence des interactions entre l'enseignante et l'élève lorsque celui-ci exprime une émotion, nous nous sommes intéressée à l'impact de la façon de réagir des enseignantes face à l'expression des émotions des enfants, soit le mode réactionnel de chacune des enseignantes. Ainsi, lorsque nous observons la fréquence des expressions d'émotion chez les enfants, il est possible de constater que davantage d'émotions sont exprimées en présence d'enseignant.e.s qui

réagissent plus positivement aux émotions. Effectivement, 45 % (18/40) des émotions sont exprimées dans la classe de l'enseignante 2, qui réagit de façon positive 72 % (13/18) du temps. Ensuite, 30 % (12/40) de l'ensemble des 40 émotions exprimées sont survenues dans la classe de l'enseignante 1 qui, quant à elle, réagit positivement 50 % (6/12) du temps. Finalement, 25 % (10/40) des émotions exprimées sont survenues dans la classe de l'enseignante 3, qui réagit de façon positive à la suite des expressions émotionnelles des enfants seulement 10 % (1/9) du temps.

Afin de mieux comprendre la répartition de l'expression des émotions des enfants, nous avons effectué un test Chi-2 (voir Tableau 5). Les résultats du test Chi-2 suggèrent que les émotions des enfants ne se répartissent pas de façon égale entre les enseignantes et que davantage d'émotions sont exprimées dans la classe (enseignante 1 = 12; enseignante 2 = 18; enseignante 3 = 10) où l'enseignante a le mode réactionnel plus positif (respectivement P = 6, N = 6; P = 13, N = 5; P = 1, N = 9). Le V de Cramer nous permet de qualifier cette relation de forte (V de Cramer = 0,4,  $p < 0,05$ ).

Notons qu'aucune relation significative n'est observée quant au pôle de l'émotion exprimée par l'enfant en lien avec le mode réactionnel de l'enseignante, c'est-à-dire que nous ne remarquons pas d'émotion plus positive ou négative avec une enseignante comparativement à une autre, en lien avec la manière dont elle réagit face à l'expression d'émotions chez les enfants.

Tableau 5

*Mode réactionnel des enseignantes et l'expression d'émotions*

Enseignantes				
Pôle de la réaction	1	2	3	Total %
Positif	6	13	1	
Négatif	6	5	9	
Total	12/40 (30 %)	18/40 (45 %)	10/40 (25 %)	

### Contexte de l'émotion

Toujours dans le but de répondre à notre premier objectif, quatre différentes catégories en lien avec le contexte d'expression d'une émotion ont été créées (voir Tableau 6), soit a) exprimer une émotion en lien avec une habileté (25 %) (10/40) (p. ex., avoir fait un dessin), b) exprimer une émotion en lien avec une situation (27 %) (11/40) (p. ex., lorsqu'un enfant raconte une histoire), c) exprimer une émotion en lien avec un besoin ou une demande (15 %) (6/40) (p. ex., avoir besoin d'aide lors d'une activité) et d) exprimer une émotion en lien avec une interaction avec un autre élève (32 %) (13/40) (p. ex., deux élèves se disputent pour le même crayon). Exprimer une émotion en lien avec une habileté se produit en proportion égale chez les garçons et les filles (G = 50 % (5/10), F = 50 % (5/10)). Les émotions exprimées en lien avec une situation (G = 54,5% (6/11), F = 45,5 % (5/11) et en lien avec un autre élève (G = 53,8 % (7/13), F = 46,2 % (6/13)) sont présentes en proportion presque égale chez les garçons et les filles. Finalement, les émotions en lien avec un besoin ou une demande sont présentes uniquement chez les garçons. Enfin, il convient de noter qu'aucune différence significative ne ressort entre le genre et le contexte d'apparition d'une émotion.

Tableau 6

*Contexte des émotions exprimées par les enfants en lien avec le genre*

Contexte des émotions					
Genre	Habilité	Situation	Besoin/demande	Autre élève	Total %
Garçons	5	6	6	7	60 (24)
Filles	5	5	0	6	40 (16)
Total	10 (25 %)	11 (27,5 %)	6 (15 %)	13 (32,5 %)	40 (100 %)

Lorsque nous observons le pôle de l'émotion exprimée (positive ou négative) en lien avec le contexte, nous constatons que 60 % (6/10) des émotions exprimées en lien avec une habileté et 81 (9/11) % des émotions exprimées en lien avec une situation sont positives. Toutes les émotions exprimées en lien avec un besoin ou une demande et un autre élève sont négatives (voir Tableau 7). Afin de comprendre la répartition des émotions positives et négatives des enfants en lien avec les contextes d'expression, nous avons effectué un test Chi-2 (voir Tableau 7). Selon les résultats du Tableau 7, nous constatons que les émotions positives (16/40) et négatives (24/40) ne se répartissent pas également. Le V de Cramer nous permet de qualifier cette relation de forte (V de Cramer = 0,7,  $p < 0,00$ ). Les émotions positives semblent davantage présentes lors des contextes d'habileté ou de situation, comparativement à un besoin ou un événement en lien avec un autre élève.

Tableau 7

*Contexte des émotions exprimées par les enfants en lien avec les émotions positives et négatives*

Contexte des émotions				
Pôle de l'émotion	Habilité	Situation	Besoin/demande	Autre élève
Négatif	4	2	6	13
Positif	6	9	0	0
Total	10/40 (25 %)	11/40 (27,5 %)	6/40 (15 %)	13/40 (32,5 %)

Par ailleurs, lorsque nous observons le contexte de l'expression des émotions en lien avec le pôle de la réaction des enseignantes (positive ou négative), nous constatons que 70 % (7/10) des émotions exprimées en lien avec une habileté et 61,5 % (6/11) des émotions exprimées en lien avec une situation sont suivies d'une réaction positive comparativement à 100 % des émotions exprimées en lien avec une demande ou un besoin et 61,5 % (8/13) des émotions exprimées en lien avec un autre élève qui sont, quant à elles, suivies par une réponse négative (voir Tableau 8). Afin de déterminer si le contexte de l'émotion exprimée et le pôle des réactions suivant l'émotion ont une relation significative, nous avons effectué un test Chi-2 (voir Tableau 8) ayant comme variable indépendante le contexte de l'émotion exprimée par l'enfant et comme variable dépendante, le pôle de la réaction des enseignantes (positif ou

négatif). Les résultats du Chi-2 suggèrent qu'il existe une relation significative et le V de Cramer nous permet de qualifier cette relation de forte (V de Cramer = 0,4,  $p < 0,05$ ).

Tableau 8

*Réaction positive et négative de l'enseignement face au contexte de l'expression des émotions des enfants*

Contexte	Réaction positive	Réaction négative
Habilité	3	7
Situation	6	5
Demande/besoin	6	0
Autre élève	5	8
Total	20/40 (50 %)	20/40 (50 %)

### **Présence de discussions**

Lorsque nous observons la présence de discussions lors de l'expression d'une émotion, une variable importante de socialisation des émotions (Denham *et al.*, 2012), nous constatons qu'il y a présence de discussions dans 16 % (4/24) des cas avec les garçons comparativement à 18 % (3/13) des cas chez les filles. Notons que le lien entre le genre de l'enfant et la présence ou non de discussions n'est pas significatif.

Tableau 9

*Présence de discussions portant sur l'émotion en lien avec le genre de l'enfant*

Genre	Présence	Absence
Garçons	4	20
Filles	3	13
Total	7 (17,5 %)	33 (22,5 %)

En résumé, nous pouvons constater certaines différences en lien avec les répartitions des émotions exprimées par l'enfant et des réactions des enseignantes selon le genre. Premièrement, à l'aide d'un premier test de Chi-2, nous constatons que les émotions positives sont plus exprimées par des filles et les émotions négatives par des garçons. Un second test de Chi-2 nous permet de constater que les enseignantes réagissent davantage négativement lors d'émotions exprimées par les garçons, et plus positivement lors d'émotions exprimées par les filles. Finalement, la répartition des émotions varie également selon le contexte : les émotions positives exprimées par les filles et les garçons sont souvent liées à une habileté ou une situation, et les émotions négatives davantage liées à une demande, un besoin ou une situation avec un autre enfant. Finalement, il est possible de constater que davantage d'émotions sont exprimées dans la classe des enseignantes qui réagissent davantage favorablement aux émotions des enfants comparativement à celles qui réagissent plus négativement.

À la suite de ces premiers résultats observés, nous constatons qu'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons quant aux réactions des enseignantes, davantage positives envers les filles. Nous remarquons aussi qu'il y a significativement plus d'émotions exprimées dans les classes où l'enseignante réagit de façon plus positive aux émotions de ses élèves. Dans la prochaine section, une analyse thématique des entrevues avec les participantes sera présentée.

## **Analyse des entrevues**

### **Analyse thématique**

Dans la prochaine section, nous présentons les résultats découlant de notre deuxième méthode de recherche, soit les entrevues semi-dirigées effectuées auprès des trois enseignantes. Rappelons que cette modalité vise à explorer les croyances que les enseignantes entretiennent en lien avec le développement émotionnel des enfants et les différences de genre, et que, pour ce faire, nous utilisons la technique du rappel vidéo. Les entrevues, d'une durée d'environ 45 minutes, débutent par la présentation d'un extrait vidéo montrant une interaction filmée entre la participante et un de ses élèves, où ce dernier exprime une émotion. Seul un extrait vidéo a été présenté par enseignant dans lequel la présence d'une émotion est clairement exprimée par l'enfant, ainsi qu'une réaction visible de l'enseignante participant à l'entrevue. En plus de ces critères de sélection, le choix de l'extrait découle également d'une consultation d'experts décrite à la section intitulée « Technique du rappel vidéo ».

La technique du rappel vidéo consiste à demander à l'enseignante de nous décrire ce qu'elle voit sur l'extrait sans que nous ne la questionnions plus spécifiquement. Ce n'est que par la suite que l'entretien débute en suivant un schéma d'entrevue conçu aux fins de cette étude



dans lequel diverses questions ont été posées, afin de dégager des informations pertinentes en lien avec notre second objectif de recherche qui vise à explorer les croyances que les enseignantes entretiennent à l'égard du développement émotionnel des enfants.

Afin de faciliter la lecture de l'analyse thématique, rappelons les 4 thèmes qui sont présents lors du rappel vidéo, soit a) les caractéristiques de l'enfant, b) la sollicitation de l'enseignant.e, c) les stratégies employées et d) l'absence de discussion entourant l'émotion, toutes élaborées de façon inductive et donc à la suite de la lecture des verbatims. Rappelons également les 9 thèmes présents lors des questions semi-dirigées, soit a) les besoins en lien avec les émotions chez les enfants de maternelle, b) les besoins émotionnels des garçons, c) les besoins émotionnels des filles, d) les stratégies de socialisation des émotions des enseignant.e.s, e) les stratégies davantage employées avec les garçons, f) les stratégies davantage employées avec les filles, g) l'atténuation des émotions, h) la compétence émotionnelle et i) les stéréotypes.

L'analyse des entrevues est présentée en deux sections, soit la première section, qui sera constituée des différents thèmes recueillis lors du rappel vidéo, et la deuxième section, qui sera constituée de l'analyse des différents thèmes recueillis lors des questions. Notons que certains verbatims ont été modifiés afin de respecter les règles de présentation de français.

### **Rappel vidéo**

**Caractéristiques comportementales de l'élève.** Lorsque nous avons demandé aux enseignantes de décrire ce qu'elles percevaient dans l'extrait vidéo utilisé, elles ont toutes nommé à un moment ou un autre que l'élève présent dans cet extrait possédait des caractéristiques comportementales pouvant être caractérisées comme négatives. Par exemple, une enseignante se permet de décrire l'élève comme étant susceptible : « C'est que Marc est très

susceptible, il a vraiment la mèche courte pis euh... Si un ami fait ça, il faut qu'il s'excuse! » (Enseignante 1).

Dans ce cas, l'enseignante attribue la réaction de l'élève à sa personnalité plutôt qu'à la situation. Un second extrait peut également être présenté où l'élève est décrit comme difficile : « Ok! Ben Carlos c'est mon cas. C'est de mieux en mieux, mais oui c'est mon cas... Quand je suis arrivée... Plus difficile. » (Enseignante 2)

À nouveau, la participante décrit l'extrait en l'expliquant et en nommant des caractéristiques de l'enfant qui peuvent justifier l'extrait, dans ce cas-ci, la caractéristique d'être un cas difficile. Toujours dans l'entretien avec l'enseignante 2, d'autres caractéristiques de l'enfant sont nommées lors de la description de l'extrait : « Je pense que c'est mon moins mature là, il prend beaucoup d'énergie... Pis lui il a beaucoup d'opposition. » (Enseignante 2)

Des caractéristiques négatives sont employées, telles que l'immaturité ainsi que l'opposition afin de décrire l'extrait. Finalement, la troisième enseignante fait référence à la sensibilité de l'enfant, puis elle rit : « C'est un petit sensible [rire]. » (Enseignante 3)

Enfin, il est possible de relever que différentes caractéristiques négatives associées aux élèves présents dans l'extrait sont employées par les enseignantes lors de la description de l'extrait, par exemple l'opposition, un caractère difficile, la susceptibilité et l'immaturité. Finalement, dans le dernier extrait, l'enfant est décrit comme étant sensible. Rappelons que les extraits sont constitués de garçons exprimant de la tristesse.

**Sollicitation de l'enseignante.** Un second thème qui revient à travers les entretiens lors du rappel vidéo est le fait d'être grandement sollicité soit par l'élève ou par l'ensemble des

élèves, ce qui peut justifier une absence d'intervention en raison d'un manque de temps ou de ressources. Si nous prenons l'exemple de l'enseignante 1, cette dernière propose qu'il se passe beaucoup de choses et qu'une intervention aurait peut-être pu être possible si cela n'était pas le cas : « J'aurais pu lui dire on va s'en reparler plus tard, mais des fois c'est ça je suis dans le feu de l'action. » (Enseignante 1)

Ainsi, lors de la description de l'extrait, une stratégie aurait été utilisée si elle avait eu le temps. Dans un autre extrait, il est possible de comprendre que l'enfant dans l'extrait est venu la voir plusieurs fois, ce qui fait qu'elle n'est pas intervenue : « Il vient me voir tsé et c'est tout le temps... J'ai l'impression de manquer de patience dans cet extrait [rire] parce que... Hé ben là c'est loin dans ma mémoire, mais j'imagine que ce n'est pas les premières fois. » (Enseignante 2)

Ainsi, il est possible de constater dans cet extrait que la stratégie ou la réponse de l'enseignante qui est l'ignorance a eu lieu en raison des nombreuses sollicitations de l'élève présent dans l'extrait envers l'enseignante : « Et c'est exactement comme cas, il me prend beaucoup d'énergie. » (Enseignante 2)

Finalement, nous retrouvons également le thème des nombreuses sollicitations de l'enseignante par les élèves lors de l'entretien avec l'enseignante 3, au moment de la description de l'extrait, comme nous pouvons le constater dans l'extrait suivant : « C'est parce que souvent ça revient, vient me voir pour des choses que finalement..., c'est très très très banal. » (Enseignante 3)

Ainsi, lors d'une réflexion sur un extrait vidéo présentant une interaction entre une enseignante et un élève exprimant de la tristesse, il est possible de suggérer que l'ensemble des participantes font référence aux nombreuses sollicitations des élèves envers elles et possiblement au fait que le temps semblerait être une ressource limitée qui jouerait possiblement un rôle dans le choix de leurs réponses.

**Stratégies employées par l'enseignante.** Lors du rappel vidéo, certaines participantes ont fait référence aux stratégies qu'elles employaient dans l'extrait, par exemple, l'enseignante 1 qui nomme l'ignorance comme stratégie : « Des fois, je fais de l'ignorance intentionnelle. » (Enseignante 1)

Ainsi que dans l'extrait suivant : « Alors des fois, j'essaie de l'ignorer pour un moment pis après, si ça le fatigue vraiment, je vais le voir. » (Enseignante 1)

L'enseignante reconnaît ainsi que la stratégie ou réponse employée est l'ignorance, sans toutefois reconnaître l'émotion de l'enfant. Un second extrait nous démontre à nouveau la reconnaissance de stratégie dans l'extrait vidéo :

Woup! Y a un conflit. Mais un conflit de un que je n'ai pas vu et de deux qui semble très banal... Il y avait les deux autres garçons qui [rire] se sentaient pas en conflit du tout ... J'ai désamorcé autrement, c'est parce que souvent ça revient... Viens me voir pour des choses que finalement c'est très très très banal. (Enseignante 3)

Dans l'extrait présenté, l'émotion de l'enfant est ignorée et l'enseignante utilise la distraction afin de changer le sujet en posant des questions sur son dessin. Selon ce que dit l'enseignante, elle désamorce donc la situation. Elle poursuit en disant que son objectif est que

l'enfant soit plus autonome : « Je veux pas renforcer. Je veux qu'il règle sa chose. »  
(Enseignante 3)

L'enseignante dit donc ne pas vouloir renforcer l'enfant et a plutôt comme objectif que l'enfant règle son conflit par lui-même. Finalement, les stratégies auxquelles les enseignantes font référence lors du rappel vidéo sont l'ignorance intentionnelle, et le désamorçage (par distraction) lorsque l'émotion de tristesse est exprimée par les élèves.

**Les émotions.** La dernière catégorie de thème pour le rappel vidéo est la référence, ou l'absence de référence, à l'émotion de l'enfant. L'enseignante 1 est la seule qui semble faire référence à une certaine émotion vécue par l'enfant, comme nous pouvons le constater dans l'extrait suivant : « C'est comme s'il a de la rancœur en dedans de lui. Il n'oublie pas facilement. Fait que quand quelqu'un l'agace, il s'en rappelle, le lendemain et s'il a le malheur de l'agacer encore une fois alors c'est comme si la réaction est deux fois plus explosive. » (Enseignante 1)

Ainsi, en décrivant l'extrait lors du rappel vidéo où nous présentons un garçon qui exprime de la tristesse, l'enseignante nomme qu'il semble avoir de la rancœur, et fait donc référence à une émotion. Le mot « explosif » est utilisé afin de décrire la réaction de l'enfant. Pour terminer cette section, il est intéressant de noter que nous avons demandé à l'enseignante 3 s'il y avait présence d'une émotion lors de l'extrait présenté lorsqu'elle mentionne le caractère dramatique de l'enfant et elle nous répond qu'il ne semble pas y avoir présence d'émotion :

Chercheuse : Est-ce qu'il y a une émotion?

Participante : Il ne se mêle pas de cette affaire [rire].

Chercheuse : Puis une émotion?

Participant : Il n'y a pas grand-chose. Car j'ai trouvé qu'il n'a pas raison, car c'est pas le jeu pis euh... il n'a pas fait quelque chose de pas correct.  
(Enseignante 3)

Il est donc possible de noter que durant l'ensemble du rappel vidéo, aucune participante n'a nommé la présence d'émotion chez l'enfant, sauf l'enseignante 1, qui nomme la rancœur. Le mot tristesse est absent des descriptions et une enseignante dit ne pas voir d'émotion dans l'extrait présenté.

### Questions semi-dirigées

**Besoins émotionnels.** Lorsque nous avons demandé aux participantes quels étaient les besoins liés aux émotions des élèves de la maternelle, il semble que le lien affectif avec l'enseignante, le besoin de confiance et de stabilité ainsi que l'aide à nommer les émotions ressortent comme étant des besoins importants.

**Lien affectif.** L'ensemble des enseignantes soutiennent qu'il est important d'entretenir un lien affectif entre élève et enseignant : « Le lien affectif est extrêmement important. »  
(Enseignante 1)

**Confiance et stabilité.** Toujours en ce qui concerne le lien entre l'élève et son enseignante, faire confiance à l'enseignante est un besoin nommé par les participantes :

Ben le premier besoin je dirais c'est qu'ils doivent se sentir en confiance avec, parce que s'il se sent en confiance ils vont venir me voir pour toute sorte d'affaires [...] Fait que le premier besoin c'est de sentir en confiance et en sécurité avec leur professeur. (Enseignante 3)

Effectivement, l'ensemble des participantes ont exprimé que le lien entre l'enseignant et l'élève est important lorsque nous parlons des besoins émotionnels des enfants. En outre,

certaines participantes font référence au milieu de provenance des enfants et mentionnent que l'école peut jouer un rôle important, surtout lorsque certains besoins sont moins comblés dans le milieu familial : « C'est comme si à l'école leur besoin sont comblés [...] ils sont bien à l'école. » (Enseignante 1).

En plus du lien affectif, il semble que selon les participantes, le besoin de stabilité est également présent chez les enfants de maternelle, toujours en référence à certaines possibles lacunes dans le milieu familial : « Il se sent quelqu'un, qu'ils ont une importance. Des fois à la maison ils sont laissés de côté, moi cette année... Ben moi je suis là à tous les jours sauf mercredi, déjà ça c'est stable pour eux, même routine. » (Enseignante 1)

Le besoin de stabilité ainsi que de routine est donc important selon les participantes. La possibilité de prévoir ce qui va se passer semble faire partie du besoin de stabilité et de routine : « Ils savent qu'est-ce qui s'en vient. » (Enseignante 1)

**Le besoin d'aide et de nommer les émotions.** Finalement, une participante sur trois nomme un besoin lié à la compétence émotionnelle. Effectivement, selon l'enseignante 2, les enfants de la maternelle ont besoin d'aide lorsque vient le temps de comprendre leur propre émotion. Selon cette participante, les enfants de cet âge réfèrent à leur émotion de façon polarisée. Ils associent leur émotion soit à la colère ou la joie, sans possibilité d'avoir des émotions plus nuancées comme la déception. Cette participante nomme donc l'importance d'aider l'élève à comprendre qu'il existe un éventail d'émotions que ce dernier peut vivre : « Un besoin que j'ai remarqué c'est que..., c'est euh..., c'est joie ou colère, contentes ou fâchées, moi avec eu je vois des nuances, tsé est-ce que tu peux être déçu ? » (Enseignante 2).

L'enseignante 2 nomme donc à l'aide d'un exemple qu'il lui arrive d'avoir à nommer une émotion à l'élève afin de l'aider à prendre conscience de l'émotion qu'il vit :

Marc lui, par exemple, il est arrivé pour choisir un atelier et..., plus de place. Il était en colère pis rouge pis les poings..., pis il été fâché. Ben c'est pas juste fâché, tu peux être déçu, fâché un peu, mais c'est plus de la déception fait que en tout cas ces ce que j'ai vu avec mon dé des émotions. (Enseignante 2)

Ainsi, lorsque nous demandons aux participantes quels sont les besoins de leurs élèves concernant les émotions, nous pouvons dégager de l'analyse des verbatims les thèmes du besoin d'un lien affectif, un besoin de confiance et de stabilité en lien avec la relation entre l'élève et l'enseignante. Finalement, une participante sur trois nomme un besoin chez l'enfant qu'on l'aide à nommer certaines émotions, moins polarisées.

**Besoins émotionnels des garçons.** Nous avons ensuite demandé aux enseignantes si les garçons avaient des besoins particuliers en lien avec leurs émotions. Lorsqu'on se penche sur leur discours, il semble que les garçons aient un besoin de modelage lorsque vient le temps d'exprimer leurs émotions.

*Nommer et reconnaître ses émotions.* L'ensemble des participantes mentionnent le besoin que l'on aide le garçon à nommer ou reconnaître son émotion, ce qui fait partie de la compétence émotionnelle : « Je vais plus essayer de mettre des mots sur ce qu'ils vivent dans le but qu'ils reconnaissent leurs émotions. C'est comme si ça avait été moins montré aux gars. » (Enseignante 1)

Selon les participantes, il semble donc que les garçons ont un besoin de se faire montrer comment nommer une émotion : « Ils ont comme besoin que je leur montre, pis pas parce que



c'est tabou, juste parce que je ne sais pas... Ils ne pensent pas à ça. Mais je ne veux pas généraliser. Sûrement il y en avait qui aurait pu me dire qu'il est triste. » (Enseignante 2)

Le besoin de modelage lors de l'expression des émotions ressort chez l'ensemble des participantes. Or, pour certaines enseignantes, il n'est pas nécessaire d'offrir du modelage. Selon l'enseignante 1, un garçon peut ne pas être porté vers l'expression des émotions, sans pour autant que cela ne pose problème ou qu'une intervention de la part de l'enseignante soit nécessaire : « Ben c'est juste qu'ils sont moins portés vers la chose. Je ne pense pas que c'est mauvais c'est juste pas dans le caractère du garçon. C'est sûr que si ça ne pose pas de problème il ne faut pas intervenir. » (Enseignante 1)

L'enseignante 1 poursuit en donnant l'exemple de certains de ces élèves qui ne s'expriment pas, et chez qui cela ne pose pas de problème : « Moi j'ai des garçons qui ne me disent rien toute l'année. Ils ne vont pas me dire j'ai un conflit ou je vous aime et ça va bien. Ils ne se seront jamais exprimés, mais ils vont bien pareil. C'est correct aussi, chacun est différent. » (Enseignante 1)

**Besoins émotionnels des filles.** Lorsque nous demandons aux participantes quels sont les besoins des filles sur le plan des émotions, la compétence émotionnelle ou le modelage afin de nommer ses émotions ne semblent pas ressortir parmi leurs besoins, comme c'est le cas pour les garçons. En revanche, c'est davantage un besoin d'aide pour s'affirmer qui ressort que des besoins affectifs.

***L'affirmation de soi.*** L'enseignante 2 fait référence à un atelier sur le développement de la confiance en soi qui semble avoir eu un bon impact sur les filles :

Sur 3 filles, leur défi c'était de parler plus fort euh... J'ai l'impression qu'il faut que je leur montre à parler fort..., de s'affirmer..., d'avoir confiance en eux. Sur la fille ça a eu beaucoup d'impact cet atelier [...] de prendre plus de place, tandis que garçon, moins de misère à s'imposer et je pense que c'est comme ça en général aussi. (Enseignante 2)

**L'affection.** En plus du besoin d'affirmation, le besoin d'affection ressort lorsque nous discutons des besoins des filles. Effectivement, l'enseignante 3 explique que les filles ont besoin de se faire câliner et rassurer : « Pis le besoin des filles c'est plus de euh..., être chaleureux, de se faire câliner, de se faire dire qu'elles sont gentilles, elles ont comme besoin de se faire dire ce qu'elles savent déjà, mais elles le savent et elles ne le savent pas en même temps, dans le fond de se faire rassurer. » (Enseignante 3)

Finalement, lorsqu'on se penche sur les différents thèmes abordés par les enseignantes lorsque nous les questionnons sur les besoins des garçons et les besoins des filles en lien avec les émotions, les besoins de modelage et d'aide à nommer leur émotion sont présents uniquement pour les garçons, tandis que le besoin d'apprendre à s'affirmer ainsi que le besoin d'affection et de se faire rassurer sont seulement présents pour les filles.

**Stratégie de socialisation des émotions.** Lorsque nous avons demandé aux participantes de nous parler des stratégies qu'elles utilisent afin de socialiser leurs élèves, particulièrement en ce qui concerne les émotions, le développement émotionnel ainsi que la compétence émotionnelle, différents thèmes découlent de l'analyse des entrevues, soit la discussion avec l'enfant, un coin de retrait, le modelage, l'utilisation du renforcement et de la distraction.

**Discussion.** La présence d'activité impliquant des discussions sur les émotions s'est avérée être un thème récurrent lorsque l'entretien a abordé les stratégies de socialisation émotionnelle employées par les enseignantes. On peut penser, par exemple, à l'utilisation d'une peluche afin de demander un droit de parole afin de partager certaines émotions : « Au début de l'année, il se passe un toutou à la causerie. Quand tu as le toutou, tu as le droit de parler. » (Enseignante 1)

Une autre stratégie impliquant des discussions à l'aide d'objet est l'utilisation de photos prises par l'enseignante des élèves dans le but de les utiliser comme guide afin d'indiquer les comportements appropriés : « Je les ai pris en photo [...]. Comment prendre soin d'un ami. J'ai mis ça à côté de mes règles, ils se voient, c'est de l'enseignement explicite. » (Enseignante 1)

L'utilisation d'image ressort plusieurs fois lors des entrevues avec les enseignantes en ce qui concerne les stratégies de socialisation émotionnelle employées, particulièrement lorsque vient le temps d'identifier une émotion. Ainsi, des images représentant un éventail d'émotions sont disponibles afin d'aider l'enfant à identifier celle qu'il est en train de vivre :

Participant : Dans le fond pour encore nuancer qu'il y a pas juste la joie et colère, sur le dé, j'ai mis des images de l'inquiétude, la joie, tristesse, oui parce que fâché et tristesse..., souvent ils..., tsé, ils sont tristes, mais dans le font ils vont faire comme s'ils sont fâchés.

Chercheur : Qui fait plus ça selon toi?

Participant : Les garçons. (Enseignante 2)

Dans le cas précédent, l'enseignante a créé un dé avec des images représentant différentes émotions, comprenant des émotions plus secondaires, par exemple la déception qui peut être une émotion moins facile à comprendre pour un enfant de maternelle. Le dé sert donc

à aider l'enfant, à travers la discussion et les images d'émotions, à augmenter ses connaissances sur un plus grand éventail d'émotions plutôt que de connaître uniquement des émotions primaires ou polarisées comme la joie et la colère. Un second extrait illustre bien cette activité : « On le brasse un ami à la fois, si ça tombe sur triste, soit il me raconte un moment où ils ont vécu de la tristesse ou ils peuvent inventer une situation qui pourrait être de la tristesse. » (Enseignante 2)

L'utilisation de pictogrammes lors de discussion et de questions entourant les émotions est également nommée comme stratégie afin de développer la compétence émotionnelle : « Comment s'exprimer, moi j'ai une petite stratégie, pour apprendre à mieux s'exprimer j'ai mes petits pictogrammes [...]. Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que ça te dit ? Le visage fait quoi ? Il semble triste, il semble en colère, reconnaître c'est quoi ? » (Enseignante 3).

En plus des objets ou photos utilisés comme support lors de discussion sur les émotions, certaines enseignantes ont recours à des programmes comprenant des activités précises élaborées dans le but d'avoir des discussions sur les émotions avec des élèves de la maternelle. Comme l'explique l'enseignante 1, certains programmes existent sous forme d'allégories, exposant les élèves à un personnage auquel ils peuvent s'identifier, avec lequel des discussions ont lieu. Dans l'exemple donné par l'enseignante, un petit loup se retrouve dans des situations fréquemment vécues par un élève de maternelle. Après la présentation du petit loup, différentes questions sont posées aux élèves en lien avec les émotions :

Moi j'utilise petit loup depuis 2 ans [...]. Petit Loup se retrouve dans des situations que des élèves de ma classe se retrouveraient. Alors ils peuvent se mettre à la place de petit loup. Pour développer leur capacité à comment je me sens et qu'est-ce que je peux faire quand je me sens comme ça parce qu'avant de la gérer il faut savoir c'est quoi. (Enseignante 1)

Toujours dans le thème de la discussion comme stratégie de socialisation des émotions, des questions ouvertes sont également utilisées afin de mener l'élève à comprendre ses propres émotions : « Marc je l'ai eu comme ça. Je le regarde dans les yeux et je lui demande est-ce que tu es déçu ? Il fait [soufflement] parce qu'il comprend que je reconnais l'émotion. » (Enseignante 1)

Des questions sont également posées en se servant de dessins d'une personne vivant une certaine émotion, suivies d'une réflexion sur le dessin, comme l'explique l'enseignante 3 en décrivant une activité visant l'expression des émotions ainsi que le développement de la compétence émotionnelle :

Vous me faites un dessin sur exemple, qu'est-ce que tu as aimé le plus ce matin, donc toi ce matin tu te sens comment et pourquoi, quand tu as fait telle activité. Tu te sentais comment as-tu aimé ça? Est-ce que tu n'as pas aimé ça, et voilà, c'est une autre façon de pouvoir faire travailler l'expression-là. (Enseignante 3)

Finalement, des discussions en groupe ou individuelles sur les émotions se tiennent dans la classe. Un dernier élément qui ressort lors des discussions de la part d'une enseignante est le fait de se pencher afin d'être à la même hauteur que l'élève lorsqu'elle discute avec lui afin de favoriser la discussion portant sur une émotion comme le démontre l'extrait suivant : « Ben moi je pense que je suis très à l'écoute d'eux [...]. Le matin je m'abaisse à leur niveau : "comment ça va ce matin ?" » (Enseignante 2)

**Modelage.** Que ce soit sous forme de discussion en groupe ou individuelle, ou à l'aide d'objet, il est possible de dégager le thème de la discussion, qui semble être une stratégie de socialisation émotionnelle utilisée fréquemment par les enseignantes de maternelle afin d'aider les élèves à l'expression des émotions et la compétence émotionnelle. Une seconde stratégie qui

ressort des entrevues est le modelage. Le modelage implique que l'enseignante serve de modèle afin d'offrir à l'élève un exemple approprié qu'il puisse imiter. L'enseignante 3 explique comment elle se sert de cette technique afin de raconter ses rêves en exprimant une émotion, dans l'objectif d'offrir ensuite la possibilité aux élèves aussi, chacun à son tour, de raconter une histoire en exprimant à leur tour une émotion : « “J'ai fait un rêve”... Pis là je dis pas l'émotion, mais il faut qu'après ça il me raconte des rêves en rapport avec l'émotion que moi j'ai vécue. » (Enseignante 3)

Toujours en lien avec le modelage, l'enseignante 3 explique comment les filles peuvent, dans cette même activité, servir de modèle aux garçons, car elles ont plus de facilité dans ce type d'activité, où l'expression des émotions est de mise : « Pour l'amener au garçon, c'est les filles qui parlent, mettons d'un rêve qu'elles ont fait pis des émotions, là je vais après ça dire : “Ah pis toi Kevin, qu'est-ce que tu perçois la devant, tu rajouterais quoi à ce rêve-là ?” » (Enseignante 3).

Le modelage est donc une stratégie employée, que ce soit dans le cas d'un modèle proposé par l'enseignante ou même par d'autres élèves. Les élèves sont ainsi exposés à des individus qui expriment de façon appropriée une émotion, afin de leur offrir la possibilité d'imiter ce modèle et de mener à une expression émotionnelle appropriée. Un dernier exemple illustre ce phénomène : « En tous cas, en gros je le dis moi pis je le dis comment je me sens et eux ben ils ont le patron, ils ont le modèle de je sais comment je me sens. » (Enseignante 3)

**Renforcement.** Une troisième stratégie fait surface lors des entrevues, soit celle du renforcement. Effectivement, il est possible que la réaction de l'enseignante, face à l'émotion exprimée par l'élève ou à la façon dont ce dernier exprime l'émotion, soit vue comme un

renforcement ou une punition selon que la réaction soit positive ou négative. Ainsi, à plusieurs reprises, la stratégie de renforcement ressort comme une stratégie employée par l'enseignante afin de favoriser ou non une façon d'exprimer une émotion : « Beaucoup de renforcement positif : “Bravo! Tu l’as dit à l’ami.” Je renforce, c’est important de dire ce qu’on ressent, je les conscientise à ça. » (Enseignante 2)

D'autres types de renforcement sont employés afin de féliciter un élève lorsqu'il s'exprime de façon adéquate, par exemple l'utilisation d'un tableau avec des points et la possibilité de les accumuler afin d'obtenir un privilège ou un collier dans lequel on peut insérer des petites cartes de fierté afin de récompenser l'élève : « Pis dans ce collier [...] je parle doucement et il y avait... Je parle calmement, je m'exprime calmement. » (Enseignante 2)

***Coin de retrait.*** Mis à part le renforcement, la punition est également une stratégie invoquée par les enseignantes comme étant employée par moments, lors de la socialisation des émotions, mais qui semble moins ressortir lors des entrevues. Dans chaque classe se trouve un coin plus isolé où l'élève peut se retirer. L'enseignante peut demander à l'élève d'aller dans ce coin s'il n'a pas un comportement approprié afin de se calmer : « Il niaise dans un travail [...]. Là je fais de la gestion de crise, là ensuite celui qui n'a pas été à son affaire lui je le mets à part pour travailler, soit au coin calme. » (Enseignante 3)

Ce coin plus isolé, nommé par certaines le coin calme, ou par d'autres le coin des émotions, ne constitue pas nécessairement une punition. Effectivement, l'élève qui vit une émotion importante peut également se retirer au coin afin de prendre du temps pour lui, entouré d'un dé où se trouvent inscrites des émotions, des livres et des peluches :

J'ai fait un coin d'émotion avec balle de stress et je leur ai dit tsé des fois tu as besoin d'être dans ta bulle, besoin d'être seul. (Enseignante 2)

Le coin calme qu'on peut utiliser, le coin lecture aussi où il y a une chaise longue et des coussins, fait que j'ai deux endroits où ils peuvent se retirer s'ils savent qu'ils vont pas bien et j'ai des toutous. (Enseignante 3)

Finalement, la distraction semble également être une stratégie employée par certaines enseignantes lorsque l'élève exprime une émotion. L'enseignante 3 explique utiliser une stratégie afin de distraire l'élève lorsqu'une émotion est exprimée, qui n'est possiblement pas nécessaire ou appropriée au moment de son expression. Ainsi, l'attention de l'élève est dirigée vers autre chose.

**La distraction.** « Oui c'est une stratégie que j'ai pris pour changer l'idée pis après il m'en a même plus me reparler de son affaire [...] l'intéressé à autre chose que l'enfant vient défaire ou l'intéresse. » (Enseignante 3)

Finalement, lorsque nous analysons les réponses des enseignantes en lien avec les stratégies de socialisation des émotions qu'elles emploient, il en ressort cinq principaux thèmes, soit les discussions, avec ou sans le support d'objet, le modelage, le renforcement, l'utilisation d'un coin de retrait et la distraction. Les discussions sont la stratégie qui est nommée le plus souvent et qui semble être celle qui est le plus utilisée lors de la socialisation des émotions.

**Stratégie de socialisation des émotions avec les garçons.** Nous avons par la suite demandé aux enseignantes si elles adoptaient ces stratégies plus souvent avec les garçons comparativement aux filles.



**Nommer les émotions.** Comme cela a été soulevé lorsque nous avons abordé dans l'entretien le thème des besoins des garçons, les enseignantes avancent l'idée qu'avec ces derniers il est nécessaire de nommer les émotions à leur place, afin de les aider à les reconnaître ainsi qu'à les exprimer: « Je mets plus de mots dans leur bouche en général, pis nommer l'émotion, qu'est-ce que tu peux faire quand tu vis cette émotion ? » (Enseignante 1).

Aussi, lorsque deux garçons tentent de gérer un conflit, le besoin que l'enseignante les assiste afin de faciliter l'expression de leurs émotions ainsi que la gestion du conflit, semble être davantage présent chez eux, comme le propose l'enseignante 2 : Mais les garçons je vais être là pour faire l'intermédiaire entre les deux, moi, mettons je sais qu'il est fâché pour son auto, ben qu'est-ce qui s'est passé ? T'as pas aimé ça? Je vais être intermédiaire et ils vont peut-être se parler. » (Enseignante 2)

**Coin de retrait et recours au technicien en éducation spécialisée.** Toujours en réponse à la question de l'utilisation de stratégie employée avec les garçons, le coin de retrait ainsi que le fait d'avoir recours à un technicien en éducation spécialisée ressortent comme des stratégies. Nous avons vu dans les stratégies de socialisation des émotions que le coin de retrait est une stratégie utilisée fréquemment. Les enseignantes semblent également dire que cette stratégie est davantage utilisée pour les garçons : « Pis je mets beaucoup plus de gars à l'écart. Tsé, mettons pour aller se calmer ou prendre respiration. » (Enseignante 1)

Dans l'extrait suivant, l'enseignante donne l'exemple d'un garçon qui est excité à l'idée que sa grand-mère vienne le chercher et qu'en réponse à cette émotion, le coin de retrait a été la stratégie employée pour le calmer : « Des fois il est très excité. Car grand-mère vient le chercher.

“Ok, je ne peux rien faire pour ça, tu t’excites, va prendre cinq minutes [...] Es-tu capable de revenir avec nous?” » (Enseignante 1).

Ainsi, le coin de retrait semble être une stratégie employée afin de gérer les émotions du garçon. Prendre du temps à l’écart : « Comme j’ai un ti garçon dans la classe qui a été très très violent [...] À partir du moment où il a été capable de s’exprimer, quand il disait “je suis fâché” par lui-même, je lui avais jamais dit de faire ça : “Là prends la porte t’as pas le droit de faire ça à l’école”. » (Enseignante 3)

Dans cet exemple, le coin de retrait semble être utilisé comme un moyen lorsque l’élève vit une émotion particulière. Dans d’autres cas, le coin de retrait est davantage utilisé comme une punition, comme l’illustre l’extrait suivant : « Le coin de retrait c’est plus les garçons, les mettre à part, c’est plate que ça marche comme ça. » (Enseignante 3).

Finalement, les enseignantes semblent davantage avoir besoin de faire appel à un technicien en éducation spécialisé lors du retrait de garçons comparativement aux filles : « Chercher de l’aide plus chez le garçon et parce qu’il est en crise. » (Enseignante 1)

**Réponse négative.** Lorsque nous nous intéressons aux stratégies de socialisation employées le plus souvent avec les garçons, des réponses négatives ressortent à plus d’une reprise du discours des enseignantes, par exemple, monter le ton de la voix ou l’attribution d’une conséquence. L’enseignante 2 explique à l’aide d’un exemple une réponse négative illustrée par un ton de voix sec :

Les garçons [...] j’en ai au moins quatre dans la classe qui ne lâchent pas deux minutes là, mais avec eux je me permets d’être plus ruff, donc c’est pas de même que ça marche, je vais parler plus sec pis c’est comme ça, parce que sinon si on

y va par la douceur il nous regarde et continue... Il y a rien qui rentre.  
(Enseignante 3)

Une autre façon de s'exprimer qui ressort du discours d'une enseignante est d'emprunter un comportement négatif qu'un élève adopte, afin qu'il ne le reproduise plus. Dans le prochain exemple, l'enseignante 3 explique comme il lui arrive de reproduire le comportement d'une élève à des fins de socialisation : « Mettons qu'il arrache un jouet dans la main de l'autre, il vient me voir : "Ah! il m'a arraché". Pis là je prends le jouet et je lui arrache : "Comment tu trouves ça ?". Les gars je dois faire ça, la fille pas besoin. » (Enseignante 3).

Toujours dans le thème de réponse négative, l'enseignante 3 illustre l'utilisation d'une punition employée uniquement avec les garçons lorsque ces derniers ne se comportent pas de façon appropriée, comme l'illustre l'exemple suivant : « La rangée des filles, super belle, la rangée des gars n'importe quoi [...] Il y a des gars qui aiment changer leurs livres et aller à la bibliothèque, je sais que j'ai fessé fort là, la TES est venue dans la classe, sont pas allés à la bibliothèque » (Enseignante 3).

Ainsi, lorsque nous demandons aux enseignantes les stratégies de socialisation employées davantage avec les garçons, le cas échéant, nommer les émotions, le coin de retrait et l'appel aux TES ainsi que des réponses négatives sont des thèmes qui ressortent du discours des enseignantes.

**Stratégies de socialisation des émotions avec les filles.** Nous avons ensuite demandé aux enseignantes s'il y avait des stratégies qu'elles emploient davantage avec les filles. La gestion autonome ainsi que la discussion sont des thèmes qui sont ressortis du discours des enseignantes.

**La gestion autonome.** Contrairement à ce qui est mentionné comme stratégie en référence aux garçons, les filles semblent davantage encouragées à régler leurs différends par elles-mêmes, comme l'illustre l'exemple de l'enseignante 2 : « Les filles, on aime plus peut-être parler là, souvent il y a un conflit, je leur demande : “Voulez-vous aller régler ça dans le corridor comme adulte?” [...] La fille tout à coup : “Oui, on va se parler régler ça.” Sont fières. Les gars c'est vrai je le fais vraiment moins, presque pas » (Enseignante 2).

La discussion ressort également comme une stratégie davantage employée avec les filles comparativement aux garçons. Une enseignante émet l'idée qu'il serait plus facile pour les filles de discuter et de s'exprimer comme l'illustrent les propos de l'enseignante 3 : « Par contre dans la discussion, par exemple, ça parle plus... Ça va parler plus des émotions, pis tout ça, avec la fille. » (Enseignante 3)

Discuter ou simplement demander ce qui se passe sont des stratégies illustrées à nouveau par les propos de l'enseignante 1 : « La fille on fait juste dire “ben là qu'est-ce qui passe se passe ici?”, y viennent les yeux pleins d'eau. Vraiment elles sont beaucoup plus sensibles. Je ne dis pas que les gars ne le sont pas, mais il y a une différence. » (Enseignante 1)

Bref, il faut le préciser à nouveau, la gestion autonome ainsi que la discussion sont des stratégies davantage employées à des fins de socialisation émotionnelle chez les filles, comparativement aux garçons, chez qui nous retrouvons d'autres types de stratégies d'aide à nommer les émotions, le coin de retrait, le recours à une TES et des réponses négatives.

**Stéréotypes.** Des stéréotypes de genre chez les enseignantes sont un thème qui, selon nous, est présent dans le discours des participantes sans que des questions soient posées

directement sur cet aspect. Lors des entretiens, certaines idées concernant les filles et les garçons sur le plan de la compétence émotionnelle et les différences entre ces groupes sont apparues.

*Compétence émotionnelle chez les filles.* L'ensemble des participantes affirme que les filles ont un niveau élevé de compétence émotionnelle. Souvent, ce niveau de compétence émotionnelle est comparé à celui des garçons, et est qualifié de plus élevé. Dans l'extrait qui suit, la capacité à nommer une émotion est davantage présente chez les filles, selon les participantes : « Je dirais qu'en général, les filles sont plus capables de dire les émotions. C'est pas parce que je veux catégoriser, c'est vrai que ce n'est pas pareil. » (Enseignante 1)

Il semble à nouveau plus facile pour les filles d'exprimer leurs émotions selon l'enseignante 2, comme nous pouvons le constater dans l'extrait suivant : « Je ne veux pas entrer dans les stéréotypes, mais on est des filles, on jase [...]. » (Enseignante 2)

En plus d'être davantage en mesure de nommer leurs émotions, les enseignantes semblent également croire que les filles ont davantage d'habiletés lorsque vient le temps de gérer une émotion : « Je pense que peut-être que dès leur plus jeune âge c'est parti comme ça, mais je dirais qu'en général, oui, c'est la fille, on dirait qu'elles ont plus cette capacité de gérer l'émotion et mettre un mot, des paroles là-dessus tsé. » (Enseignante 1)

Dans le prochain extrait, il est possible de faire ressortir à nouveau l'idée que les filles s'expriment plus facilement comparativement aux garçons, et également le besoin de réguler l'expression des garçons, en leur disant, par exemple, de parler plus calmement :

C'est pas pareil, il y a vraiment une différence, ben le fait de s'exprimer je pense que c'est plus facile pour une fille que pour un gars. Tsé ils sont tout petits, pis on le voit tout de suite. La douceur pis quand je dis s'exprimer calmement ça

correspond plus aux gars qu'à la fille [...] elles sont plus expressives aussi en général. (Enseignante 3)

L'enseignante 3 soutient donc que c'est aux garçons plutôt, à qui il faut demander de parler plus calmement. À plus d'une reprise, nous remarquons dans les discours des enseignantes qu'il arrive à ces dernières de tenter d'atténuer une émotion exprimée par un garçon, comme le fait de parler moins fort.

Toujours en lien avec la compétence émotionnelle chez les filles, l'enseignante 3 mentionne qu'une fille est également davantage portée à solliciter l'enseignante lorsque ça ne va pas : « Si quelqu'un fait une chose qui ne fait pas ton affaire ben viens voir madame Josée, viens me le dire [...] je le fais avec tout le monde, même si en général les filles ont déjà cette connaissance-là, c'est plus facile pour elle. » (Enseignante 3)

Finalement, la sensibilité ressort comme une caractéristique davantage présente chez la fille, comme le montre l'extrait suivant : « La fille on fait juste dire "ben là qu'est-ce qui se passe ici ?" Elles viennent les yeux pleins d'eau. Vraiment elles sont beaucoup plus sensibles. Je ne dis pas que les gars ne le sont pas, mais il y a une différence. » (Enseignante 3)

Il est intéressant de mettre cet extrait en parallèle avec un second extrait provenant de l'entrevue avec l'enseignante trois, mais cette fois, portant sur un garçon qui est sensible et qu'elle qualifie donc de spécial : « Il y en a un petit garçon-là, lui il est un peu spécial, tout le dérange, très sensible très émotif. » (Enseignante 3)

Finalement, certaines causes émergent du discours de participante afin d'expliquer le niveau émotionnel plus élevé chez les filles. L'enseignante 2 avance l'idée que les hormones

joueraient un certain rôle quant aux différences émotionnelles entre les garçons et les filles : « Moi, mon opinion c'est qu'on ne peut pas se dénaturer, la fille, ça va être plus sensible et on est comme ça [...] peut-être pas en maternelle, on a des hormones qui font qu'on a plus d'émotions pis on ne peut pas pis..., c'est correct je pense, on est faite comme ça. » (Enseignante 2)

La capacité à nommer une émotion, à s'exprimer, à gérer une émotion et finalement la sensibilité sont donc des caractéristiques davantage présentes chez les filles, et ce, chez l'ensemble des enseignantes. Une seconde catégorie de stéréotypes qui est ressortie des entrevues révèle des croyances sur le niveau de compétence des garçons, qui est plutôt faible selon l'ensemble des participantes.

***Faible niveau de compétence émotionnelle des garçons.*** Comme nous l'avons constaté pour les filles, il ressort du discours de l'ensemble des enseignantes des croyances entretenues sur le faible niveau de compétence émotionnelle des garçons. Effectivement, les enseignantes disent observer que les garçons ont de la difficulté à nommer, exprimer et gérer une émotion. Les causes de ce faible niveau de compétence émotionnelle sont également un thème qui ressort du discours des enseignantes. Selon l'enseignante 1, il est plutôt rare pour un garçon de l'approcher afin de lui dire ce qu'il ressent : « En général, ils sont plus secrets, ce qu'ils vont venir me dire c'est "je vous aime madame", mais jamais comment je me sens, c'est bien rare. » (Enseignante 1)

Une nuance apparaît dans le discours de l'enseignante 1, qui avance l'idée qu'il soit possible pour un garçon, par moment, de nommer une émotion, mais qu'il va éprouver de la

difficulté à la gérer : « Des fois, les garçons sont capables de nommer, mais pas de redescendre, il n'a pas l'outil pour redescendre. » (Enseignante 1)

Le discours des deux autres enseignantes va dans le même sens que cet extrait. Effectivement, selon l'enseignante 2, les garçons expriment qu'ils sont en colère par une manière bien à eux, dans ce cas, en serrant le poing : « Mettons le petit Marc, quand il se fâche, je ne pense pas qu'une fille serait fâchée comme ça, tsé le poing. » (Enseignante 2)

Selon l'enseignante 3, les garçons se fâchent fréquemment, plutôt qu'exprimer une autre émotion : « Sont plus fâchés au lieu d'admettre qu'ils ont fait quelque chose de pas correct, ils aiment pas admettre leur erreur, ils veulent pas [...]. Souvent ils font des choses par en dessous, des petits mauvais coups. » (Enseignante 3)

Enfin, en discutant du faible niveau de compétence émotionnelle des garçons, certaines causes ont été proposées par les enseignantes. Par exemple, l'enseignante 2 suggère que des raisons neurologiques peuvent jouer un rôle sur le niveau de compétence émotionnelle, comme le démontre l'extrait suivant : « Moi, je le vois vraiment le côté neurologique. Stevee c'est son cerveau qui n'est pas rendu là. Fait que j'ai beau lui dire, manquer de patience ça sert à rien, moi je vois vraiment que c'est dans son cerveau qu'il est là. » (Enseignante 2)

Vers la fin de l'entrevue avec l'enseignante 3, nous avons eu un échange, également sur les causes du faible niveau de compétence émotionnelle des garçons. L'enseignante affirme qu'il serait possible que les parents fassent une différence, mais pas les enseignant.e.s, comme l'illustre l'extrait suivant :

Chercheuse : La tristesse, moins chez les garçons ?



Participant 3 : Moi suis sûre que c'est égal, c'est pas vrai qu'ils en ont pas. Ils ne veulent pas le laisser paraître.

Chercheuse : Ça vient d'où ?

Participant 3 : Je me pose la question parce qu'à cet âge-là si déjà il y a une carapace, moi je trouve ça triste de voir ça.

Chercheuse : Penses-tu que les parents font des différences garçon filles dans l'émotion ?

Participant 3 : Je pense que oui.

Chercheuse : Puis les enseignants ?

Participant 3 : Moi je dirais que non, plus maintenant plus en 2017 je l'espère parce que ceux qui le font ils sont dans les champs. (Enseignante 3)

*Différence de genre.* Nous avons fait ressortir plusieurs idées et stéréotypes qu'entretiennent les enseignantes sur les compétences émotionnelles des garçons et des filles. De plus, dans leur discours, il est possible de faire ressortir des idées sur différentes caractéristiques appartenant à un groupe plutôt qu'à l'autre. Par exemple, l'enseignante 3 affirme que les garçons sont plus influençables que les filles : « Même les garçons qui sont à leur affaire au début de l'année, ce n'est pas long que les garçons qui sont moins à leur affaire déteignent. Ils sont très influençables, les garçons beaucoup plus que la fille. » (Participant 3)

L'enseignante 1, quant à elle, propose que les garçons se situent plus dans l'action, comparativement aux filles : « C'est différent. Les garçons sont plus dans l'action. » (Participant 1)

L'enseignante 2 également affirme que les garçons se situent davantage dans le mouvement, en affirmant qu'ils préfèrent être rudes comparativement aux filles : « Les petits gars ils aiment ça quand c'est plus ruff, sont moins... Ils les voient moins les nuances en général.

Tsé, pour eu, des fois, soit qu'ils bougent beaucoup ou que là sont calmes. La fille on dira je vois moins les deux extrêmes. » (Enseignante 2)

Lorsqu'on se penche sur les caractéristiques des filles, il ressort des entrevues des enseignantes l'idée que les filles passent moins vite à autre chose et ont tendance à faire durer un conflit, comme le démontrent les deux prochains extraits.

Les différentes croyances que les enseignantes entretiennent envers les filles et les garçons peuvent être également illustrées par un extrait de l'entrevue de l'enseignante 3 qui explique comment elle a été confrontée à une situation où une jeune fille agissait de façon inappropriée, par exemple frapper d'autres élèves, et qu'elle a répondu à ces comportements comme elle répondrait à un garçon :

Les filles ils vont dire telle amie a fait je ne sais pas, une niaiserie elle m'a regardé elle n'a pas voulu jouer avec moi là c'est la chicane, elles prennent ça ben loin ça finit pas. Mais les gars jamais. (Enseignante 2)

Je ne veux pas entrer dans les stéréotypes, mais on est des filles on jase pis plus chialeuse pis je pense qu'on est de nature comme ça là, les gars passent plus vite à autre [...]. C'est très rare que j'ai un gars qui va me nommer une chicane qu'il a eue avec quelqu'un tsé dans sa tête c'est pas réglé tandis que la fille... (Enseignante 2)

Il y a une jeune fille dans cette classe qui elle sa maman a un problème d'alcoolisme pis elle s'est ramassée chez son papa, elle a vécu un gros changement, euh il y a que moi, ben là elle est comme devenue pas fine tout à coup là, tsé comme pas gentille avec ces amies, genre taper parce que ça y tente pas, ou elle se fait taper [...] c'est rendu que j'agis avec elle comme avec les garçons parce que là elle en a... (Enseignante 3)

Un dernier thème qui émerge des entrevues est celui d'atténuer les émotions chez les garçons. Effectivement, tout au long des entrevues, il a été possible de relever certaines pratiques, présentes avec les garçons, qui ont pour but de réduire l'intensité d'une émotion. Dans

le prochain extrait, l'enseignant 2 présente une stratégie utilisée afin qu'un élève parle moins fort : « Il a un petit téléphone, un tuyau, là quand il parle dedans il entend sa voix. Quand je vois qu'il parle trop fort [...] je lui fais un petit signe. » (Enseignante 2)

L'enseignante 3 explique également, dans l'extrait suivant, comment elle utilise une stratégie où l'objectif est d'amener un élève à parler plus doucement et calmement : « Pis dans ce collier-là il y a entre autres plein de comportements à adopter en salle de cours, pis là entre autres je parle doucement [...] je parle calmement, je m'exprime calmement. » (Participante 3)

La participante 2 explique qu'elle s'adresse davantage aux garçons qu'aux filles lorsqu'elle demande de parler calmement, comme l'illustre l'extrait suivant : « Quand je dis s'exprimer calmement ça correspond plus aux gars qu'à la fille. » (Enseignante 2)

En somme, neuf thèmes principaux sont ressortis lors de l'analyse thématique, à savoir :

- a) Les caractéristiques comportementales de l'élève (p. ex., être susceptible);
- b) La socialisation de l'enseignant.e (p. ex., le manque de temps);
- c) Les stratégies employées par les enseignant.e.s (p. ex., l'ignorance intentionnelle);
- d) Les émotions vécues par les enfants (p. ex., l'enseignante qui nomme l'émotion de l'enfant);
- e) Les besoins émotionnels des enfants (p. ex., des besoins différents pour les filles et les garçons);
- f) La présence d'un lien affectif entre l'élève et l'enseignant.e (p. ex., croyance que ce lien est important);
- g) La constance et la stabilité (p. ex., l'importance que les élèves se sentent en confiance avec l'enseignant.e);
- h) Les besoins émotionnels des filles et des garçons (p. ex., le besoin des filles d'être rassurées comparativement au besoin des garçons d'être davantage encadrés);

- i) Les différentes stratégies de socialisation des émotions employées avec les élèves (p. ex., le modelage).

De ces neuf thèmes, nous avons pu regrouper les informations en 22 sous-thèmes. Selon ces analyses, il est possible de suggérer que certains besoins émotionnels sont davantage associés par les enseignant.e.s à un genre plutôt qu'un autre, c'est-à-dire que certaines stratégies sont plus employées avec un genre plutôt qu'un autre, et finalement que les enseignant.e.s entretiennent des stéréotypes envers les compétences émotionnelles des garçons et des filles ainsi que certaines de leurs caractéristiques. Plusieurs éléments correspondent aux propositions actuellement présentes dans la littérature scientifique et différents éléments de ces analyses sont repris dans la section discussion.

## **Discussion**

L'objectif principal de cette thèse était d'observer les comportements des enseignant.e.s de maternelle lorsqu'ils interagissaient avec des élèves et d'examiner si leurs réactions différaient selon le genre de leur élève dans un contexte où une émotion était exprimée par l'enfant. Nos résultats semblent indiquer, chez certains enseignant.e.s, la présence de croyances ainsi que de stéréotypes en lien avec le genre, qui risquent par ailleurs d'influencer leurs réactions face aux émotions exprimées par les enfants. Rappelons que la présente étude poursuivait deux objectifs spécifiques, soit d'observer et analyser de façon séquentielle les interactions entre les enseignant.e.s et les élèves (objectif spécifique 1), ainsi que d'explorer les croyances qu'ils entretiennent en lien avec le développement émotionnel des enfants selon le genre de ces derniers (objectif spécifique 2). Nous avons réalisé notre premier objectif spécifique à travers l'analyse des données obtenues avec l'observation filmée des élèves de trois classes de maternelle pour une durée totale de six heures, en focalisant sur l'expression émotionnelle des enfants et la réaction de l'enseignant.e à ces émotions. Le second objectif a pu être atteint à l'aide des données obtenues à l'aide d'entrevues semi-dirigées menées auprès des trois enseignantes de ces classes. Lors de ces entretiens, nous avons employé la technique du rappel vidéo afin de faciliter les échanges lors des entrevues. La technique du rappel vidéo consiste à présenter aux participantes un extrait vidéo d'eux-mêmes, en interaction avec les élèves, afin d'alimenter les discussions sur des thèmes d'intérêts, par exemple, une réaction spécifique face à l'émotion d'un élève.

Ce chapitre vise à discuter des résultats obtenus en lien avec chacun des objectifs décrits ci-dessus. Dans un premier temps, nous allons discuter des éléments théoriques qui ressortent de cette étude en lien avec l'importance de considérer les croyances, ainsi que des stéréotypes de genre que peuvent entretenir les agents de socialisation, notamment les enseignant.e.s, dans les modèles portant sur la socialisation des émotions chez les enfants, dont le modèle de Denham *et al.* (2012) et celui d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998), précédemment exposés dans cette thèse. Dans un deuxième temps, la discussion portera sur les observations effectuées lors de six heures passées auprès des élèves de maternelle, ainsi que sur les résultats découlant de l'analyse thématique des entrevues. Dans un troisième temps, nous discuterons des liens possibles entre l'observation des stratégies de socialisation de la part des enseignant.e.s et leurs croyances à l'égard de la socialisation des enfants selon leur genre. Nous soulèverons notamment les convergences et divergences entre les croyances et les actions des enseignant.e.s. Ce chapitre présentera également les retombées ainsi que les limites de cette étude et les possibilités de futures recherches dans ce domaine.

### **Croyances et stéréotypes de genre entretenus par les agents de socialisation**

D'un côté, la littérature soutient l'idée que les enseignant.e.s/éducateurs.trices occupent une place importante dans le processus de socialisation de l'enfant. Effectivement, plusieurs études portant sur l'impact des enseignant.e.s à l'égard de la socialisation des enfants présentent des résultats soulignant l'importance de ces agents de socialisation (Cornelius-White, 2007; Hamre et Pianta 2001; Howes, 2006; Roorda *et al.*, 2011). Plus spécifiquement, des auteurs mettent également en lumière le rôle que peuvent jouer les enseignant.e.s dans la socialisation émotionnelle des enfants, par exemple, les études de Denham *et al.* (2007) et Ahn (2003). Ainsi, les croyances et les valeurs entretenues par les enseignant.e.s/éducateurs.trices, ainsi que les

parents, sont considérées comme des variables d'une grande importance dans le processus de socialisation de l'enfant, comme l'ont démontré empiriquement Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998). Denham *et al.* (2007) soulignent à cet égard que de telles influences (croyances, valeurs et attitudes des adultes) peuvent se faire sentir autant directement qu'indirectement auprès de l'enfant.

Néanmoins, mis à part l'étude d'Ahn (2003), très peu d'études prennent en considération l'impact des enseignant.e.s concernant spécifiquement la socialisation des émotions des élèves et l'influence que risquent d'avoir les croyances sur le genre de même que les stéréotypes de genre qu'entretiennent ces derniers. Dans son étude, Ahn (2003) s'intéresse aux croyances des enseignant.e.s liées aux émotions des enfants, et comment ces croyances risquent d'avoir un impact sur le développement de la compétence émotionnelle des enfants en fonction du choix des stratégies utilisées par ces enseignants. Les résultats de cette étude suggèrent que les croyances en lien avec la compétence émotionnelle, le développement émotionnel et la socialisation émotionnelle varient d'un.e professeur.e ou d'un.e éducateur.trice à l'autre. Pourtant, les croyances portant sur le genre, ainsi que les stéréotypes de genre n'y étaient pas examinées. Or, les résultats de notre étude révèlent que certains enseignant.e.s entretiennent des stéréotypes et des croyances sur le genre, qui peuvent directement influencer leur pratique de socialisation. Les résultats de notre étude soulignent l'importance de considérer les croyances en lien avec le genre et les stéréotypes de genre des enseignant.e.s comme déterminants significatifs dans le processus de la socialisation émotionnelle des enfants. Par exemple, l'enseignante 3 dit : « Les garçons [...] j'en ai au moins quatre dans la classe qui ne lâchent pas deux minutes là, mais avec eux je me permets d'être plus ruff ». Cet extrait illustre qu'il existe peut-être des stratégies de socialisation émotionnelle qui varient en fonction du genre de



l'enfant. Rappelons que nos résultats laissent entrevoir des réactions plus négatives face aux émotions des garçons comparativement à celles des filles.

Bien que la taille de notre échantillon demeure très modeste, les résultats obtenus avec notre étude militent clairement faveur d'un enrichissement des modèles théoriques portant sur la socialisation des émotions à travers l'inclusion des variables décrivant les stéréotypes et les croyances des adultes éducateurs.trices en lien avec le genre de l'enfant. En effet, tant le modèle d'Eisenberg, Cumberland *et al.* (1998) que celui de Denham *et al.* (2007) négligent de telles dimensions liées au genre de l'enfant, dont les impacts développementaux, comme le suggère notre étude, peuvent être à la fois directs et indirects. Bien que d'autres études empiriques soient nécessaires pour bien comprendre, les rôles qu'exercent les croyances sur le genre, ainsi que la présence de stéréotypes de genre chez les agents de socialisation, sur le développement émotionnel des jeunes enfants, nous estimons que la présente recherche aura modestement contribué à faire avancer la réflexion théorique à cet égard. Les prochaines sections de cette discussion des résultats obtenus continueront d'ailleurs d'alimenter cette réflexion.

### **Observations et analyse séquentielle des interactions entre enseignantes et élèves**

L'analyse des résultats liés à l'observation des interactions entre les enseignantes et les élèves a permis de soulever différents éléments significatifs pour les fins de la discussion, que ce soit en ce qui concerne l'expression des émotions, ou le type de réactions qu'ils suscitent de la part des enseignantes, notamment en lien avec le genre de l'élève. De même, il est possible de faire certains constats à l'égard de la fréquence d'apparition de certaines émotions (positives ou négatives), le contexte dans lequel ces émotions sont exprimées, ainsi que le style de réponse

de l'enseignante (positive ou négative), y compris le fait de discuter ou non avec l'élève aux prises avec des émotions qu'il manifeste plus ou moins habilement.

Premièrement, il est intéressant de noter que 60 % (24/40) des émotions ont été exprimées par des garçons comparativement à 40 % (16/40) par des filles. Bien qu'il soit important de considérer que l'échantillon comptait plus de garçons que de filles, et qu'il compte 40 séquences d'émotions, ces résultats peuvent être mis en parallèle avec certains écrits scientifiques qui suggèrent des différences de genre dans l'expression des émotions (Brody, 1999; McClure, 2000; Shields, 2002). Alors que certaines études suggèrent que les filles expriment davantage leurs émotions, Chaplin et Aldao (2013) indiquent toutefois qu'il n'existe pas vraiment d'études qui utilisent une méthode d'observation afin de mesurer les différences de genre sur l'expression des émotions : « Des observations portant sur l'expression des émotions sont moins souvent conduites, et quand elles le sont, les différences de genre ne sont pas toujours consistantes ». Bien que nos résultats s'appuient sur des observations et montrent une différence entre les garçons et les filles, il convient, à l'instar des propos tenus par Chaplin, de garder une certaine réserve avant de qualifier celles-ci de significatives.

Par ailleurs, dans le cadre de notre étude, les observations montrent que 71 % (10/14) des émotions de tristesse sont exprimées par les garçons, comparativement à 29 % (4/14) de la part des filles, ce qui ne correspond pas aux résultats de Fabes *et al.* (1991) qui ont observé des différences de genre, par exemple, le fait que davantage de colère soit exprimée par les garçons et davantage de tristesse par les filles. Toutefois, il est important de relativiser ce résultat du fait, notamment, que les garçons soient surreprésentés dans notre échantillon.

Néanmoins, on peut soulever un premier constat à la suite de ces résultats à l'égard de la relation entre le genre et le pôle des émotions exprimées par les élèves. Les garçons semblent exprimer plus d'émotions négatives, comme la colère, que les filles : 72 % (18/25) des émotions négatives ont été exprimées par des garçons comparativement à 28 % (7/25) par des filles, tandis que seulement 40 % (6/15) des émotions positives, comme la joie, ont été exprimées par des garçons comparativement à 60 % (9/15) par des filles. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Chaplin et Aldao (2013) qui, à la suite de la réalisation d'une méta-analyse, mettent de l'avant l'hypothèse qu'il existe des différences de genre dans les émotions positives, internalisées, davantage exprimées par le genre féminin, et externalisées, davantage exprimées par le genre masculin.

Un second constat peut être soulevé si on compare la réaction de l'enseignant.e face aux émotions et au genre. Selon nos résultats, les enseignant.e.s réagissent significativement de manière plus négative (p. ex. : ignorer intentionnellement) aux émotions des garçons, toutes émotions confondues, comparativement aux filles. Ces résultats correspondent aux résultats de Leavitt et Power (1989), qui révèlent que les émotions des garçons sont souvent ignorées. Ahn (2005) avait obtenu des résultats suggérant que les enseignant.e.s réagissaient plus positivement aux émotions positives (p. ex. : imiter l'émotion), alors que nos résultats suggèrent qu'ils réagissent plus souvent négativement, mais avec les garçons. Ahn (2005) avait également avancé l'idée que lorsque les garçons expriment une émotion négative, ils se voient davantage proposer des stratégies que les filles afin de gérer l'émotion et les enseignant.e.s semblent davantage démontrer de l'empathie, ce qui ne correspond pas aux résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Une piste d'explication est peut-être que nous acceptons davantage qu'un garçon

soit en colère qu'une fille (Rodriguez *et al.*, 2004) ou que la colère soit plus acceptable pour le genre masculin (Jansz, 2000).

Le fait que les enseignant.e.s risquent de réagir plus négativement aux émotions exprimées par les garçons, comparativement à leurs réactions face aux filles pourrait, selon notre étude, avoir un impact négatif sur certains aspects de la socialisation de ces enfants, particulièrement les garçons. Il nous apparaît possible que les enseignant.e.s influencent le comportement des élèves en lien avec l'expression des émotions comme le suggère un écrit de Ashiabi (2000). Les élèves adoptent des comportements relatifs à l'expression d'émotions qu'ils perçoivent comme similaires aux attentes de leurs enseignant.e.s. Les enseignant.e.s constituent un agent de socialisation important pour l'enfant afin d'apprendre des habiletés et de développer des liens émotionnels avec d'autres enfants (Denham, 1998). Rappelons qu'il a été démontré que l'habileté à exprimer ses émotions s'avère cruciale pour le bon développement, ainsi que le bien-être des individus. En outre, le fait de restreindre l'expression d'une émotion ou d'encourager à réprimer certaines émotions peut avoir un impact négatif sur le fonctionnement social et émotionnel, ainsi que risquer éventuellement de développer des problèmes de santé mentale (Chaplin et Cole, 2005; Keenan, 2000; Zahn-Waxler *et al.*, 2008).

L'idée du rôle de l'enseignant.e sur le développement émotionnel de l'enfant nous amène à notre troisième constat concernant le type de réponse de l'enseignant.e et la fréquence à laquelle les élèves expriment une émotion. Nos résultats montrent que plus l'enseignant.e réagit négativement aux émotions des élèves, moins ces derniers expriment leurs émotions en sa présence. Ces résultats correspondent à l'idée évoquée par Ashiabi (2000) qui suggère que le comportement de l'enseignant.e, relatif à l'expression des émotions des élèves, influence

l'apparition de ces émotions. Ces résultats peuvent aussi être mis en parallèle avec le modèle de socialisation des émotions proposé par Denham *et al.* (2012) dans lequel on établit que la réaction de l'enseignant.e aura un impact important sur l'expression ou non d'une émotion et ultimement, sur le développement émotionnel d'un enfant. L'idée qu'un enfant exprimera davantage une émotion selon la réaction de l'enseignant.e appuie également l'idée que les enseignant.e.s constituent des agents de socialisation signifiants pour l'enfant (Denham *et al.*, 2002).

Notre étude semble également faire ressortir que le contexte précis dans lequel se retrouve l'élève constitue aussi un élément qui semble avoir un impact sur le type d'émotion positive ou négative exprimée par celui-ci. En effet, nos observations nous permettent de distinguer différents contextes dans lesquels les élèves expriment des émotions positives ou négatives, soit lors de la manifestation d'une habileté, par exemple, quand une émotion positive comme la joie est en lien avec une situation précise ou encore en lien avec l'expression d'un besoin ou d'une demande, par une émotion négative comme la peine. Ainsi, on remarque que 60 % des émotions exprimées (positives et négatives) sont en lien avec la manifestation d'une habileté, que 81 % des émotions exprimées dans une situation précise sont positives, comme la joie, tandis que les émotions exprimées en lien avec un besoin, une demande ou en interaction avec un autre élève sont en majorité des émotions négatives, comme la peine. Ces résultats sont d'autant plus intéressants lorsque nous les mettons en parallèle avec la réaction de l'enseignant.e. Nous constatons alors que 70 % des émotions exprimées en lien avec une habileté et 61,5 % des émotions exprimées en lien avec une situation sont suivies d'une réaction positive de la part des enseignant.e.s. Or, toutes les émotions manifestées en lien avec une demande ou un besoin exprimé (100 %), et 61,5 % des émotions exprimées lors d'une

interaction avec un autre élève, sont suivies, comme nous l'avons fait ressortir dans les résultats, par une réponse négative de la part de l'enseignant.e, par exemple, ignorer l'émotion exprimée par l'enfant. Il se dégage de ces résultats que certains contextes (p. ex. : manifestation d'habiletés) semblent davantage associés à l'expression d'émotions positives chez l'enfant et aux réactions positives chez l'enseignant.e. À l'inverse, lors de contextes dans lesquels l'élève exprime un besoin ou formule une demande ou de situations impliquant une interaction entre deux élèves, on constate plus souvent l'expression d'émotions négatives de la part de l'enfant et de réactions négatives de la part de l'enseignant.e. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'Ahn (2005) qui montrent que les enseignant.e.s réagissent plus positivement aux émotions positives. Toutefois, force est d'admettre que cette constatation ne s'applique pas toujours lorsqu'il s'agit d'émotions exprimées par des garçons, c'est-à-dire que même lors d'expression d'émotions positives exprimées par un garçon, les enseignant.e.s ne réagissent pas toujours de façon positive face à cette émotion. Une des explications possibles peut être que les normes sociales relatives à l'expression des émotions découragent l'expression émotionnelle chez les garçons et les hommes (Tremblay, 2007; Houle, 2005; Jansz, 2000).

Soulignons finalement que les résultats liés à la présence de discussion comme stratégie de socialisation émotionnelle (soutien à la gestion des émotions pour l'enfant), telle que suggérée dans le modèle de Denham *et al.* (2012), démontrent que cette stratégie n'apparaît pas comme un comportement très prisé par les enseignant.e.s, du moins dans le cadre des heures d'observations que nous avons réalisées. Or, cette forme d'étayage est particulièrement importante dans le processus de développement émotionnel et en particulier, de la compétence émotionnelle. Les résultats révèlent qu'il n'y a présence de discussion que dans 16 % des cas où les garçons ont exprimé une émotion comparativement à 18 % des cas chez les filles, et ce,

bien que nous l'ayons déjà mentionné, plus d'émotions ont été exprimées par les garçons. Notons que cette différence n'est pas significative, mais est tout de même cohérente avec les écrits scientifiques qui suggèrent que les adultes discutent davantage d'émotions avec les filles qu'avec les garçons (Fivush *et al.*, 2000).

### **Croyances des enseignantes**

Les trois entrevues semi-dirigées ont été effectuées dans le but d'explorer les croyances que les enseignantes entretiennent en lien avec le développement émotionnel des enfants et les différences de genre (objectif spécifique 2).

Différents thèmes ressortent de l'analyse des verbatim et de la discussion ayant eu lieu avec chaque enseignante autour de l'extrait vidéo les concernant. Premièrement, les échanges permettent de faire un premier constat : il y a somme toute peu de propos de la part des enseignantes eu égard aux émotions exprimées par leurs élèves sur la séquence vidéo. Il est possible d'illustrer cette faible attention consacrée aux émotions notamment dans les propos de l'enseignante 1 face à l'extrait vidéo montrant un garçon exprimant de la tristesse. Deuxièmement, il se dégage des entretiens que les enseignantes s'entendent toutes pour dire que tant les garçons que les filles ont des besoins liés à leur développement émotionnel, mais ces besoins seraient différents selon elles. Troisièmement, les enseignantes semblent également croire que certaines stratégies de socialisation des émotions sont davantage adaptées aux garçons, alors que d'autres stratégies sont davantage pertinentes pour les filles. Finalement, l'analyse fait ressortir que les trois enseignantes entretiennent des stéréotypes à l'égard des émotions et du genre, comme le fait que les filles aient généralement une meilleure compétence

émotionnelle que les garçons. Ces différents résultats seront discutés davantage dans les prochains paragraphes.

Rappelons que chaque entretien débute par la discussion autour d'un extrait vidéo mettant en vedette un élève de la classe de l'enseignante concernée, exprimant une émotion positive ou négative. Dans un premier temps, nous demandions à l'enseignante de décrire à voix haute la situation visionnée. Lors de ces descriptions, aucune enseignante n'a fait référence à l'émotion exprimée dans l'extrait vidéo lorsque celui-ci présentait des garçons exprimant de la tristesse. Par exemple, les garçons étaient décrits comme étant difficiles plutôt qu'en colère. Ces résultats vont un peu dans le sens de ceux obtenus par Fivush *et al.* (2000), qui montrent que les parents, également, utilisent davantage de mots représentant des émotions lorsqu'ils racontent une histoire vécue par leur fille comparativement à une histoire vécue par leur garçon, et que l'usage de mots en lien avec des émotions de tristesse sont également plus souvent employés en parlant de situations impliquant des filles que dans celles impliquant des garçons.

En entretien, plusieurs thèmes ont été abordés avec les enseignantes. Lors de ces discussions, les enseignantes ont nommé un certain nombre de besoins qu'elles estiment importants pour leurs élèves, notamment le lien affectif, le besoin d'une routine et de stabilité. Ces besoins spécifiques sont souvent relevés dans les différents écrits scientifiques sur le rôle des parents et de l'enseignant.e dans la réponse aux besoins de jeunes enfants, plus particulièrement en lien avec leur développement émotionnel (Laible *et al.*, 2015). Par exemple, Howes et Hamilton (1992) avancent l'idée que dès la prématernelle, les enseignant.e.s peuvent être considérés comme des « *caregiver* » (donneur de soins). Binch et Lado (1997) parlent de présence d'attachement entre les élèves et leur enseignant.e. Pour leur part, Hamre et Allen



(2012) soulignent le lien positif entre la réussite scolaire, le fait d'avoir des attentes claires, ce que nous pouvons lier ici aux besoins de stabilité et de routine évoqués par les enseignantes lors des entrevues et enfin, le soutien émotionnel de la part de l'enseignant.e, ce que nous pouvons ici associer au lien affectif mentionné par les enseignantes lors des entrevues.

Du côté de la littérature sur les parents, l'importance d'un lien affectif est évoquée également par Laible *et al.* (2015) qui soutiennent que la présence de relations chaleureuses entre enfants et parents et la manifestation d'émotions positives au sein de ces relations auraient non seulement un impact positif sur la qualité de la relation, mais également, sur la socialisation du jeune enfant. Ces auteurs nomment également l'importance de la présence de routine et de rituels, ce qui peut être mis en parallèle, très justement, avec les thèmes de la routine et de stabilité, mentionnés par les enseignantes dans les entretiens.

Nous avons également discuté avec les enseignantes des besoins spécifiques selon le genre de l'enfant. Ici, des thèmes, comme le soutien à la gestion de conflit et l'aide requise pour nommer les émotions ressortent comme étant des besoins, plus spécifiquement pour les garçons. En revanche, les enseignantes suggèrent que les filles auraient davantage besoin d'affectation, comparativement aux garçons. Si nous abordons ces deux thèmes sous l'angle des écrits de Vygotsky (1978), il nous apparaît possible de soulever l'hypothèse que les enseignant.e.s pourraient s'adapter aux besoins selon le genre des élèves, notamment en offrant aux garçons un support selon leur zone proximale de développement. Selon les enseignantes questionnées, les filles ont moins besoin de ce type d'aide, en raison d'un niveau plus élevé de compétence émotionnelle, alors que les garçons auraient, selon elles, davantage besoin d'aide pour nommer

ou reconnaître les émotions ressenties. En somme, garçons et filles n'auraient pas la même zone de développement proximale pour le développement de leur compétence émotionnelle.

Cette question concernant le soutien au développement affectif de l'enfant apparaît dans la littérature scientifique et professionnelle comme un enjeu majeur en éducation. En effet, dans leur méta-analyse, Roorda *et al.* (2011) ont démontré qu'il y a une relation entre la présence d'affection dans les relations enseignant.e/élève et l'engagement et la réussite des élèves. D'autres études soulignent l'importance de la proximité (Bracken et Craine, 1994). Brock et Hemre (2013), quant à eux, proposent que la variable de la consistance affective dans la relation élève/enseignant.e soit associée aux compétences académiques à la prématernelle et aux compétences sociales une fois en maternelle. Rappelons qu'un nombre important d'études mettent en lumière l'importance de la relation enseignant.e/élève en lien avec le développement de l'enfant (Cornelius-White, 2007; Curby *et al.*, 2009; Hamre et Pianta, 2001; Howes, 2006; Howes *et al.*, 2008; Mashburn *et al.*, 2008; Pianta, 1999). Il est donc pertinent de se questionner sur l'importance de relations affectives tant avec les garçons qu'avec les filles, car aucun écrit scientifique ne nous pousse à croire que les garçons auraient moins besoin d'affection que les filles.

L'entretien avec les enseignantes a permis aussi d'évoquer avec elles les différentes stratégies employées pour soutenir la socialisation émotionnelle des enfants. À cet égard, les enseignantes nomment certaines des stratégies identifiées dans le modèle de socialisation émotionnelle de Denham *et al.* (2007), soit le renforcement, le modelage et le fait d'avoir des discussions avec les élèves au sujet des émotions. Or, à plusieurs reprises, les données observationnelles ne sont pas toujours en phase avec ces affirmations. Il est donc possible de

constater qu'en pratique, certaines intentions ne s'actualisent pas toujours. Outre le soutien théorique apporté par le modèle de Denham et ses collègues, plusieurs autres auteurs soulignent l'importance de la réaction de l'enseignant.e (renforcement) (Ashiabi, 2000; Beal, 1994; Maccoby et Jacklin, 1974; Skinner, 1938) du modelage (Ashiabi, 2000; Bussey et Bandura, 1999; Denham, 1998) et de la discussion avec les élèves lorsque ces derniers expriment une émotion (Ahn, 2005; Ashiabi, 2000; Denham, 1998).

Par ailleurs, les enseignantes disent utiliser davantage la discussion avec les filles comparativement aux garçons. Or, nous avons vu dans la recension des écrits que la présence de discussions est largement nommée comme une variable importante dans la socialisation, tant par les parents que par les enseignant.e.s (Ahn, 2005; Ashiabi, 2000). Inversement, le coin de retrait est une stratégie qui, aux dires des enseignantes, est davantage utilisée avec les garçons. Être ouvert à l'expression des émotions afin de promouvoir un bon développement émotionnel, ainsi qu'accorder du temps pour reconnaître une émotion (par exemple, discuter d'une émotion, de ce que l'on aime) et la ressentir (par exemple, parler de comment on se sent), sont des stratégies qui jouent un rôle sur la régulation émotionnelle (Ashiabi, 2000). Toutefois, aucun écrit ne soutient qu'une stratégie comme le coin de retrait permet de soutenir la socialisation émotionnelle. Bien que le coin de retrait puisse servir à l'enfant, dans un premier temps, si ses émotions sont trop intenses, il ne s'agit que de la première étape. Il est ensuite important d'entamer le dialogue avec l'enfant afin de l'aider à développer des stratégies de régulation. À notre avis, cette stratégie, à elle seule, n'est pas vraiment compatible avec l'ouverture et la communication. La distraction, également nommée comme stratégie par certaines enseignantes, ne nous semble pas non plus compatible avec l'ouverture et la discussion d'émotions reconnues comme soutien nécessaire au développement des compétences émotionnelles. La « technique »

de la distraction peut s'avérer pertinente et utile dans certaines situations, à condition qu'elle puisse être utilisée avec d'autres stratégies pour amener l'enfant à prendre un peu plus de distance avec ses émotions et mieux y réfléchir par la suite. Dans le cas où la distraction est employée seule, nous émettons l'hypothèse qu'elle devient une stratégie pour nier les émotions, et ne constitue pas bonne approche à moyen et à long terme pour soutenir la compétence émotionnelle de l'enfant.

En outre, au cours des entretiens, un certain nombre de stéréotypes sont exprimés et semblent faire partie des croyances des enseignantes. Selon l'ensemble des enseignantes, les filles auraient un niveau plus élevé de compétence émotionnelle. La capacité à nommer une émotion, à s'exprimer, à gérer une émotion et finalement la sensibilité, ressortent du discours des enseignantes comme étant des caractéristiques davantage présentes chez les filles. Rappelons que plusieurs études soutiennent qu'il existe bel et bien une différence concernant la compétence émotionnelle, attribuant aux filles un niveau plus élevé de compétence émotionnelle comparativement aux garçons (Bizot, 2011; Chaplin, Cole et Zahn-Waxler 2005). Dans le même ordre d'idées, il ressort du discours de l'ensemble des enseignantes des croyances partagées sur le faible niveau de compétence émotionnelle des garçons, ce qui correspond aux écrits. Les enseignantes disent observer que les garçons ont de la difficulté à nommer, à exprimer et à gérer une émotion. Bien que plusieurs études soutiennent qu'il existe, dès un très jeune âge, des différences quant aux compétences émotionnelles entre les garçons et les filles, généralement favorables aux filles, Pinard (2012), de même que Zahn-Waxler (2001), affirment que de tels stéréotypes peuvent influencer les pratiques de socialisation en lien avec le genre de l'enfant et ainsi mener à certaines difficultés en lien avec l'expression des émotions chez les garçons (Chaplin *et al.*, 2005; Fivush, 1989; Fivush *et al.*, 2000). Rowe (2009) soulève aussi que

certaines actions des enseignant.e.s découleraient de stéréotypes de genre. Par exemple, les croyances des enseignant.e.s sur le développement émotionnel de l'enfant ainsi que la présence, ou non, de stéréotypes de genre risquent d'influencer les pratiques de socialisation émotionnelle qu'ils adoptent. Tout comme chez les parents, il est possible qu'un certain nombre d'entre eux entretiennent des stéréotypes pouvant influencer leurs pratiques de socialisation en lien avec le genre de l'enfant (Chaplin *et al.*, 2005; Fivush, 1989; Fivush *et al.*, 2000). Un exemple de l'influence des stéréotypes peut être le choix d'une stratégie adoptée par les parents qui semble décourager une émotion (Chaplin *et al.*, 2005). Finalement, nous avançons l'idée qu'il soit possible qu'il existe, chez certains enseignant.e.s, un biais de représentation du genre, pouvant influencer leur comportement en fonction de leurs attentes envers les garçons et celles envers les filles. Le comportement des enseignant.e.s pourrait alors à son tour influencer le comportement des enfants et ainsi venir confirmer leurs croyances liées aux rôles et aux comportements de genre.

### **Observation et croyances**

Selon Fivush (2009), les parents ne se rendent pas toujours compte qu'ils agissent différemment avec les garçons et les filles lorsqu'il s'agit d'émotions, alors que plusieurs études démontrent qu'il y a effectivement des différences. Par exemple, lors d'entrevues, certains parents affirment ne pas employer de stratégies différentes lors de la socialisation émotionnelle de leurs enfants, en fonction du genre. Or, durant l'observation de ces mêmes parents, nous notons certaines différences de genre. Par exemple, les résultats de Fivush *et al.* (2000) révèlent que malgré la perception de certains parents de ne pas faire de différence quant au besoin émotionnel de leurs enfants, davantage de mots liés aux émotions sont employés en parlant de situations impliquant des filles comparativement aux garçons. Par exemple, lorsqu'ils ont été

questionnés, certains parents disaient ne pas faire de différence envers leur fille et leur garçon lors de la socialisation émotionnelle de ces derniers, alors que lorsque nous regardions les résultats de mesures implicites relevées auprès de ces parents, certaines différences étaient présentes. Ainsi, Fivush et ses collègues (2000) proposent que lorsqu'on se penche sur le processus de la socialisation des émotions chez les enfants, certains éléments méthodologiques doivent être pris en considération. Dans notre étude, nous avons observé le comportement des participantes en lien avec la socialisation des émotions des enfants ainsi que leurs réactions et les différentes stratégies employées lorsque les enfants ont exprimé une émotion, en fonction du genre de l'enfant. Nous avons ensuite rencontré ces mêmes intervenantes afin de discuter de leurs croyances en lien avec leur stratégie de socialisation émotionnelle employée avec leurs élèves. Tout comme le suggère Schön (1983), les pensées et croyances en lien avec leur propre comportement sont susceptibles d'être différentes de leurs pratiques. Cette section met donc en parallèle les données collectées lors de l'observation avec les croyances des enseignantes sur la socialisation émotionnelle et le genre.

Premièrement, l'ensemble des enseignantes nomment la discussion comme une stratégie de socialisation, employée dans le but de la socialisation émotionnelle de leurs élèves. Or, sur 40 séquences d'émotions suivies d'une réponse, filmées lors de cette étude, la présence de discussion entre l'enseignante et l'élève autour de chaque émotion a été relevée dans seulement 16 % des cas avec les garçons (4/24) et 18 % (3/16) des cas chez les filles. Au total, 17 (7/40) des interactions comportant l'expression d'une émotion ont suscité une discussion.

Un second élément qui différait lors des observations et des entrevues était la différence entre les filles et les garçons et la réaction envers les émotions des enseignantes. Effectivement,

nous avons noté une différence significative entre le type de réponse et le genre de l'enfant. Les enseignantes semblent davantage répondre de façon négative avec les garçons qu'avec les filles : 80 % (16/20) des réactions négatives ont suivi des émotions exprimées par des garçons, comparativement à 20 % (4/20) des réactions négatives qui ont suivi des émotions exprimées par des filles. Or, lors des entrevues, les enseignantes disent ne pas faire de différence entre les garçons et les filles en ce qui concerne leurs besoins émotionnels et que la socialisation des émotions est aussi importante chez les garçons comparativement aux filles.

Enfin, il est important de mentionner que 20 % (5/24) des réponses aux émotions des garçons étaient l'ignorance. Cette stratégie, qui n'est pas présentée dans la littérature comme étant une stratégie de socialisation des émotions efficace, et qui peut, au contraire, être qualifiée de punition (retrait de l'attention) ou de renforcement négatif, est donc employée par les enseignantes sans être nommée comme stratégie dans les entretiens, comme le nomme l'enseignante 1 : « des fois, je fais de l'ignorance intentionnelle » (Enseignante 1). En outre, lors du rappel vidéo, deux extraits présentaient la manifestation de comportement relevant de cette stratégie, sans qu'elle soit pour autant nommée par les enseignantes qui employaient cette stratégie.

## **Retombées**

### **Retombées théoriques**

Ce travail nous a permis d'améliorer les connaissances sur un phénomène d'une grande importance et peu étudié, soit les pratiques de socialisation émotionnelle adoptées par les enseignant.e.s en fonction du genre des élèves (Chaplin et Aldao, 2013; Denham *et al.*, 2002). Nos résultats suggèrent fortement que, tout comme chez les parents, il puisse exister des

différences dans les pratiques que les enseignant.e.s mettent en œuvre selon le genre des élèves. Par exemple, les enseignant.e.s sont portées à réagir de façon plus négative lors d'une émotion exprimée par un garçon comparativement à une fille. Ce travail nous a également permis de déterminer qu'il peut exister chez certain.e.s enseignant.e.s de la maternelle, des croyances, ainsi que des stéréotypes en fonction du genre, lorsqu'il est question de besoins émotionnels, ainsi que des pratiques de socialisation émotionnelle à adopter, par exemple, l'idée que les filles ont un niveau plus élevé de compétence émotionnelle ou l'utilisation plus fréquente d'un coin de retrait avec les garçons. Autre exemple, les enseignantes utilisent le coin-retrait quand les enfants manifestent des émotions trop intenses et qu'ils peinent à se réguler. Or, ce moyen semble plus souvent mis à profit avec les garçons qu'avec les filles. Un autre exemple de conduites différentielles selon le genre concerne l'idée que les filles ont davantage besoin d'affection que les garçons. Finalement, nous suggérons qu'une des retombées de cette thèse puisse également être d'intégrer la présence de stéréotypes de genre, au modèle de socialisation des émotions déjà existant. Ainsi, dans les modèles de socialisation des émotions de Eisenberg (1998) et de Denham et al. (2012), nous proposons d'ajouter la variable des stéréotypes de genre entretenue par les enseignant.e/éducateur.trice et parents, ou tout autre agent de socialisation, comme étant une variable qui ait un impact sur les stratégies de socialisation des émotions (voir Figure 3).

### **Retombées pratiques**

Par ailleurs, la réalisation de ce projet nous a permis de cibler certains des comportements adoptés par les enseignant.e.s de la maternelle qui pourraient avoir un impact négatif, en particulier, sur le développement émotionnel des garçons. Par exemple, le fait de répondre plus négativement aux émotions des garçons comparativement aux filles, ainsi que



l'affirmation voulant qu'il faut être plus dur avec un garçon, comme le propose l'enseignante 1 : « Les petits gars, ils aiment ça quand c'est plus ruff » ou l'enseignante 3 « avec eux, je me permets d'être plus ruff », risque d'avoir un impact sur son développement émotionnel, tout comme l'idée que le besoin d'affection puisse être davantage comblé chez les filles comparativement aux garçons car celles-ci en ont davantage besoin. Finalement, nous recommandons d'encourager les enseignant.e.s à prendre conscience de l'impact que leurs propres idées ou stéréotypes puissent influencer leurs pratiques en lien avec le genre et les émotions.

### **Forces et limites de la présente étude**

Une des forces sur le plan méthodologique de cette étude réside dans l'utilisation de plusieurs sources lors de la collecte de données. En effet, l'utilisation d'un questionnaire nous a permis de collecter des données en lien avec la présence de stéréotypes sur le genre afin de vérifier que nos participantes n'avaient pas un niveau plus élevé ou plus bas de stéréotypes de genre que la moyenne. Ainsi, cette démarche méthodologique nous a permis de réduire certains biais relatifs à la faible représentativité de notre échantillon. L'observation directe dans plusieurs classes de maternelle nous a permis, entre autres, de collecter de fines données sur le comportement, leurs contextes, ainsi que sur les pratiques de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s en situation réelle. Ces observations directes des pratiques des enseignant.e.s, leurs réactions face aux émotions exprimées par des garçons et des filles ont permis de limiter le plus possible des biais comme la désirabilité sociale dans l'analyse des actions posées, tout comme elles ont permis de les faire ressortir plus clairement lorsqu'elles étaient mises en comparaison avec le discours (entretiens avec les participantes) et les données obtenues avec le questionnaire. Cela nous a non seulement permis d'effectuer une triangulation des données,

mais également de mettre en évidence le fait que lorsqu'on étudie les réponses des agents de socialisation aux émotions exprimées par les jeunes enfants selon leur genre, nos idées sur nos propres comportements peuvent varier de nos pratiques, comme le suggère Fivush (2009). Finalement, l'utilisation d'un devis mixte dans lequel on a mis à profit une analyse qualitative et quantitative constitue également une richesse de l'étude. Effectivement, dans cette thèse doctorale, nous avons, dans un premier temps, observé les pratiques des enseignant.e.s ainsi que leur stratégie de socialisation émotionnelle employée avec les élèves en fonction du genre. Ces observations nous ont permis d'effectuer certaines analyses quantitatives suggérant qu'il existe des différences relatives au nombre de réactions positives et négatives face aux émotions des enfants, et le genre. Dans un second temps, par l'entremise des entrevues et analyses qualitatives qui en ont découlé, il nous a été possible d'établir des comparaisons entre les croyances des enseignant.e.s et leur comportement.

Une seconde force de cette étude est d'avoir conduit des observations filmées. Cette pratique nous a permis d'augmenter la fidélité lors du codage, mais également de réaliser un codage interjuge rigoureux, effectué par trois codeuses indépendantes. En outre, les observations filmées nous ont permis d'utiliser la technique du rappel vidéo, en présentant aux participantes des extraits les impliquant elles-mêmes en interaction avec leurs élèves, pour ensuite recueillir leurs commentaires. Rappelons que plusieurs avantages découlent de cette méthode de recherche, dont la possibilité qu'ont les participants de s'observer en action après coup, ce qui, en d'autres circonstances, ne peut se produire, et permettant de générer une plus grande richesse d'informations (Rowe, 2009).

En revanche, plusieurs limites peuvent être observées, soit le nombre d'heures d'observation, ainsi que la technique d'échantillonnage. En raison de la longueur des analyses que nécessite l'observation, une limite de six heures d'enregistrement a dû être fixée. Il aurait été intéressant d'avoir plus de temps d'observation afin d'obtenir davantage de données et ainsi, augmenter la transférabilité des données qualitatives ainsi que la possibilité d'obtenir davantage de données significatives lors des analyses quantitatives. Finalement, l'échantillon provient de la même école et a été sélectionné en fonction des ressources disponibles en raison du défi que constitue l'opportunité d'effectuer une recherche dans une école, un milieu qui demeure grandement sollicité et qui se montre de plus en plus sélectif par rapport aux projets de recherche auxquels les intervenants scolaires acceptent de collaborer. Étant une technique non probabiliste, ainsi que provenant du même milieu, il est impossible d'affirmer la représentativité de l'échantillon en lien avec la population. En terminant, il est important de souligner que l'observation des participantes a été réalisée lors d'activités, choisies par les enseignantes et la chercheuse, susceptibles de provoquer des émotions chez les enfants. Ainsi, il est possible que durant l'observation, davantage d'émotions aient été exprimées par les enfants comparativement à des contextes ne visant pas à susciter l'expression d'émotion chez les enfants. Il est important de prendre en compte que ce contexte a pu influencer les observations, par exemple le fait que l'enseignante ait à gérer plusieurs besoins émotionnels des enfants en même temps.

## **Conclusion**

Tout au long de cette thèse, l'étude de deux processus est demeurée fondamentale, soit l'importance des émotions sur le développement des individus et le rôle de l'enseignant.e dans le développement émotionnel des individus. D'une part, nous avons souligné le rôle majeur que peuvent jouer les émotions, la compétence émotionnelle ainsi que la répression émotionnelle sur l'individu. Toujours en ce qui concerne le développement émotionnel, nous avons porté un regard sur les auteurs, qui établissent un lien avec le rôle que jouent les émotions sur la condition masculine (Ashiabi, 2000; Gurian, 1998; Pollack, 1998; Shepard, 2002), à savoir que les hommes semblent connaître davantage de répression émotionnelle ainsi qu'une plus grande difficulté à surmonter certaines problématiques psychosociales (par exemple, le suicide, le décrochage scolaire, les homicides). D'autre part, nous avons également mis en lumière l'importance du rôle de l'enseignant.e dans la socialisation des émotions des élèves et le peu d'études qui existent sur ce phénomène (Ahn, 2005; Ashiabi, 2000; Beal, 1994; Denham *et al.*, 2007; Eagly, 1987; Hyson, 1994; Leavitt et Power, 1989; Maccoby et Jacklin, 1974).

Dans cette thèse, nous avons avancé l'idée, comme plusieurs auteurs, que la répression émotionnelle chez les garçons puisse contribuer à expliquer certaines problématiques chez le genre masculin. Ceci étant dit, nous avons cherché à comprendre le rôle que l'enseignant.e est susceptible de jouer dans la socialisation émotionnelle chez le garçon, phénomène négligé par la littérature. C'est ainsi que nous sommes arrivée à relever que certaines pratiques de socialisation des émotions pouvaient varier selon le genre de l'élève, par exemple, le fait de réagir plus négativement face aux émotions des garçons comparativement aux filles, ou

d'employer moins de stratégies de gestion des émotions efficaces avec les garçons, chez les enseignant.e.s de la maternelle. Répondre moins chaleureusement aux émotions des garçons, discuter davantage ou démontrer de l'affection aux filles, ou finalement ignorer certaines émotions chez le garçon sont des éléments qui ont pu être mis en lumière dans cette recherche. Un élément intéressant, qui est susceptible de souligner l'importance du comportement de l'enseignant.e face aux émotions de l'élève, est que davantage d'émotions ont été exprimées dans les classes où l'enseignante réagissait plus positivement aux émotions.

En terminant, nous souhaitons mettre l'accent sur l'importance de l'accueil ainsi que du travail avec les émotions exprimées par l'ensemble des enfants, seulement pour leur donner l'opportunité d'apprendre à extérioriser leurs émotions de façon saine, en offrant un terrain pratique propice à cet apprentissage, mais également offrir à nos jeunes garçons les meilleures chances d'avoir un développement émotionnel sain, ainsi qu'un bon niveau de compétence émotionnelle. Enfin, rappelons que les réponses inappropriées et non soutenantes à la régulation des émotions, comme au développement de la compétence émotionnelle constituent un handicap que nous laissons trop souvent aux garçons, les compromettant ainsi tout au long de leur vie, dont il faut briser le cycle. C'est d'ailleurs cette piste que devrait emprunter un autre chercheur pour aller plus loin et poursuivre la présente recherche, afin d'offrir des pistes d'intervention possibles ainsi que d'offrir un apport à la formation initiale et continue des enseignant.e.s.

## **Bibliographie**

- Ahn, H. J. (2003). *Teachers role in the socialization of emotion in child care center* (Thèse de doctorat inédite). Pennsylvania State University, Pennsylvanie.
- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussions of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32, 237-242.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. Dans B. Cardwell et H. Ricciuti (dir.), *Review of child development research* (p. 1-94). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-IV-TR*, (4<sup>e</sup> éd. rév.). Washington, DC : Auteur.
- American Psychological Association. (2013). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6<sup>e</sup> éd.). Washington, DC : Auteur.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Association québécoise de prévention du suicide. (2016). Le suicide au Québec : données statistiques de 1981-2016. Repéré à <https://www.aqps.info/comprendre/documents-statistiques.html>
- Baker, J. K., Fenning, R. M. et Crnic, K. A. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: Coherence among behaviors and associations with parent attitudes and children's social competence. *Social Development*, 20(2), 412-430.
- Baker, J. K., Haltigan, J. D., Brewster, R., Jaccard, J. et Messinger, D. (2010). Non-expert ratings of infant and parent emotion: Concordance with expert coding and relevance to early autism risk. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 88-95.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Barry, R. A. et Kochanska, G. (2010). A longitudinal investigation of the affective environment in families with young children: From infancy to early school age. *Emotion*, 10, 237-249.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and girls: The development of gender roles*. New York, NY : McGraw Hill.



- Beaty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child*. Upper Saddle River, NJ : Merrill/Prentice Hall.
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. et Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion, 12*(3), 503-514. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/a0026320>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 155-162.
- Bem, S. L. (1981a). *Bem sex-role inventory: A professional manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Bem, S. L. (1981b). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review, 8*(4), 354-364.
- Bennett, D. S., Bendersky, M. et Lewis, M. (2005). Does the organization of emotional expression change over time?: Facial expressivity from 4 to 12 months. *Infancy, 8*(2), 167-187. doi:[http://dx.doi.org/10.1207/s15327078in0802\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15327078in0802_4)
- Berenger, E. J., (2010). Investigation of gender differences in the expression, experience, and perception of anger using classical test theory, item response theory, and item content analysis (Mémoire de maîtrise inédit), St John's University, New York.
- Birnbaum, D. W., Nosanchuk, T. A. et Croll, W. L. (1980). Children's stereotypes about sex differences in emotionality. *Sex Roles, 6*, 435-443.
- Bizot, D. (2011). *L'apprentissage transformationnel de la masculinité* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5504/Dominique\\_Bizot\\_these\\_2011.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5504/Dominique_Bizot_these_2011.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Blanchard, D. et Poirier-Veilleux, C. (2019). *Des données pour éclairer la prévention du suicide : rapport statistique de la Direction régionale de santé publique de Montréal*. Repéré sur le site de Santé Montréal : <https://santemontreal.qc.ca/professionnels/drsp/publications/publication-description/publication/2127/>
- Bleil, M. E., McCaffery, J. M., Muldoon, M. F., Sutton-Tyrrell, K. et Manuck, S. B. (2004). Anger-related personality traits and carotid artery atherosclerosis inuntreated hypertensive men. *Psychosomatic Medicine, 66*, 633-639.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. et Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 79-91.
- Bosacki, S. L. et Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language, *Sex Roles, 50*(9-10), 659.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York, NY : Basic Books.
- Bracken, B. A. et Craine, R. M. (1994). Children's and adolescents interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14-32.
- Bridges, K. M. B. (1932). Emotional development in early infancy. *Child Development*, 3, 324-341. doi:http://dx.doi.org/10.2307/1125359
- Brim, O. G. (1966). *Socialization after childhood: two essays*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc.
- Brody, L. R. (1999). *Gender, emotion & the family*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brody, L. R. et Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. Dans M. Lewis et J. M. Haviland (dir.), *Handbook of emotions* (p. 447-460). New York, NY : Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Hand-book of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5<sup>e</sup> éd., p. 993-1028). New York, NY : Wiley.
- Brooks, G. R. (1998). *A new psychotherapy for traditional men*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., Rosencrantz, P. S. et Vogel, S. R. (1970). Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 34(1), 1-7.
- Buck, R. (1991). Social functions in facial display and communication: A reply to Chovil and others. *Journal of Nonverbal Behavior*, 15, 155-161.
- Buss, K. A. (2011). Which fearful toddlers should we worry about?: Context, fear regulation and anxiety risk. *Developmental Psychology*, 47, 804-819.
- Bussey, K. et Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676.
- Cairnes, R., Cairnes, B. et Neckerman, H. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Camirand, H., Bernèche, F., Cazale, L., Dufour, R., Baulne, J. et autres (2010). L'Enquête québécoise sur la santé de la population, 2008 : pour en savoir plus sur la santé des Québécois. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Campbell, A. et Muncer, S. (2008). Intent to harm or injure?: Gender and the expression of anger. *Aggressive Behavior*, 34, 282-293.

- Carson, J. L. et Parke, R. D. (1996), Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, 67, 2217-2226. doi:https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01853.x
- Carver, L. F., Vafaei, A., Guerra, R., Freire, A. et Phillips, S. P. (2013). Gender differences: Examination of the 12-item Bem Sex Role Inventory (BSRI-12) in an older Brazilian population. *PLOS ONE*, 8(10), e76356.
- Chaplin, T. M. et Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735.
- Chaplin, T. M. et Cole, P. M. (2005). The role of emotion regulation in the development of psychopathology. Dans B. L. Hankin et J. R. Z. Abela (dir.), *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective* (p. 49-74). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M. et Zahn-Waxler, C. (2005) Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1).
- Chevalier, S. et Allard, D. (2001). *Jeu pathologique et joueurs problématiques : le jeu à Montréal*. Montréal, Québec : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre – Direction de la santé publique.
- Clain, O. (2001). Les suicides des jeunes hommes au Québec, un cas de fatalisme?. Dans P.-L. Assoum et M. Zafirooulos (dir.), *Les solutions sociales de l'inconscient* (p. 181-201). Paris, France : Anthropos.
- Cole, P. M., Teti, L. O. et Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15, 1-18.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Curby, T. W., Brock, L. L. et Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292-309.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. et Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101, 912-925.
- Darwin, C. (1998). *The expression of emotion in man and animals* (3<sup>e</sup> éd.) (P. Ekman, dir.). New York, NY : Oxford University Press. (Ouvrage original publié en 1872).

- Davidson, K., MacGregor, M. W., MacLean, D. R., McDermott, N., Farquharson, J. et Chaplin, W. F. (1996). Coder gender and potential for hostility ratings. *Health Psychology, 15*, 298-302.
- Deater-Deckard, K., Ivy, L. et Petrill, S. A. (2006). Maternal warmth moderates the link between physical punishment and child externalizing problems: A parent-offspring behavior genetic analysis. *Parenting: Science and Practice, 6*(1), 59-78.
- Deffenbacher, J. L., Demm, P. M. et Brandon, A. D. (1986). High general anger: Correlates and treatment. *Behaviour Research and Therapy, 24*, 481-489.
- Delahaye, J.-P. et Weixler, F. (2017). *Le décrochage scolaire : entre parcours singuliers et mobilisation collective, un défi pour l'école*. Labège, France : Berger-Levrault.
- DeMorat, M. G. (1998). *Emotion socialization in the classroom context: A functionalist analysis* (Thèse de doctorat inédite). Santa Barbara, CA : University of California. Dans Denham, Bassett et Zinsser, 2012.
- Denham, S. A. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *The Journal of Child Psychology Psychiatry, 34*(5), 715-728. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01066.x>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York, NY : Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament, 11*, 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. et Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. Dans J. Grusec et P. Hastings (dir.), *The handbook of socialization* (p. 614-637). New York, NY : Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. (2012) Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137-143.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development, 74*, 238-256.
- Denham, S. A., Brown, C. et Domitrovich, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*, 652-680. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., Grant, S. et Hamada, H. A. (2002, juin). "I have two 1st teachers": Mother and teacher socialization of preschoolers' emotional and social competence. Communication présentée au Head Start's 7th National Research Conference, Washington, DC.

- Denham, S. A. et Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, 34(3-4), 311-343. doi:[http://dx.doi.org/10.1300/J002v34n03\\_06](http://dx.doi.org/10.1300/J002v34n03_06)
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. et Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: the role of parental socialization and emotion expression. *Development Psychopathology*, 12(1), 23-45.
- Deslauriers, J.-M., Tremblay, G., Genest, D. S., Blanchette, D. et Desgagnés, J.-Y. (2010). *Regards sur les hommes et les masculinités*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desmarais-Gagnon, A., Coutu, S. et Lepage, G. (2017). La socialisation des émotions chez les jeunes enfants : attitudes et croyances des mères et des éducatrices en service de garde. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 42(2), 89-112. doi:<http://dx.doi.org/10.3917/rief.042.0089>
- Dewey, J. (1990). *The school and society – The child and the curriculum*. Chicago, IL : University of Chicago Press. (Ouvrage original publié en 1902).
- Diamond, E. (1982). The role of anger and hostility in essential hypertension and coronary heart disease. *Psychological Bulletin*, 92, 410-433.
- Dindia, K. et Allen, M. (1992). Sex-differences in self-disclosure: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 112, 106-124.
- Duclos, J.-Y. (2013). Conclusion : constats et perspectives. Dans M. Joanis, L. Godbout et J.-Y. Duclos (dir.). *Le Québec économique 2012 : le point sur le revenu des Québécois* (p. 411-420). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dunn, J., Bretherton, I. et Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J., Brown, J. et Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 441-455.
- Dunn, J. et Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23(5), 343-357. doi:[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J)
- Dunsmore, J., Bradburn, I., Costanzo, P. L. et Fredrickson, B. (2009). Mothers' expressive style and emotional responses to children's behavior predict children's prosocial and achievement-related self-ratings. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 253-264.

- Durbin, C. E. (2010). Validity of young children's self-reports of their emotion in response to structured laboratory tasks. *Emotion, 10*, 519–535.
- Durkin, K. (1995). *Developmental from infancy to old-age*. Cambridge, MA : Blackwell Publishers Inc. Dans Harvey, 2004.
- Eagly, A. H. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role interpretation. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Eckes, T. et Trautner, H. M. (2000). Developmental social psychology of gender: An integrative framework. Dans T. Eckes et H. M. Trautner (dir.), *The developmental social psychology of gender* (p. 3-32). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. et Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*, 241-273.
- Eisenberg, N. et Fabes, R. A. (1994). Mothers reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(1), 138-156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., ... Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Faculty Publications, Department of Psychology*, papier 129. Repéré à <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=psychfacpub>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. et Murphy, B. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development, 67*, 2227-2247.
- Eisenberg, N., Martin, C. L. et Fabes, R. A. (1996). Gender development and gender effects. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *The handbook of educational psychology* (p. 358-396). New York, NY : Simon & Schuster.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. et Cumberland, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry, 9*(4), 317-333.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. et Eggum-Wilkens, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495-525.
- Ekman, P. (1999). Facial expressions. *Handbook of Cognition and Emotion, 16*, 301-320.
- Elicker, J. et Fortner-Wood, C. (1995). Adult-child relationships in early childhood programs: Research in review. *Young Children, 51*, 69-78.

- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. et Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33-72.
- Engle, J. M. et McElwain, N. L. (2011). Parental reactions to toddlers' negative emotions and child negative emotionality as correlates of problem behavior at the age of three. *Social Development*, 20(2), 251-271.
- Erikson, E. H. (1985). *The cycle of life complete*. New York, NY : Norton.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M. et Michealieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27(5), 858-866.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. et Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.
- Fagot, B. I., Leinbach, M. D. et O'Boyle, C. (1992). Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28(2), 225-230.
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007, juin). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. Communication présentée au XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal, Québec. Repéré à <https://www.strategie-aims.com/events/conferences/7-xvieme-conference-de-l-aims/communications/2078- quatre-approches-pour-l-analyse-de-donnees-textuelles-lexicale-linguistique-cognitive-thematique/download>
- Farrell, W. (1993). *The myth of male power: Why men are the disposable sex*. New York, NY : Simon & Schuster.
- Fischer, A. et LaFrance, M. (2015). What drives the smile and the tear: Why women are more emotionally expressive than men. *Emotion Review*, 7(1), 22-29.
- Fischer, A. H., Rodriguez Mosquera, P. M., van Vianen, A. E. M. et Manstead, A. S. R. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4, 87-94.
- Fivush, R. (1989). Exploring sex differences in the emotional content of mother-child conversations about the past. *Sex Roles: A Journal of Research*, 20(11-12), 675-691.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal*, 35, 37-46.
- Fivush R. (2009). Co-constructing memories and meaning over Time. Dans J. A. Quas et R. Fivush (dir.), *Emotion in Memory and Development: Biological, Cognitive, and Social Considerations* (p. 343-354). Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Fivush, R., Berlin, L. J., Sales, J. M., Mennuti-Washburn, J. et Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11, 179-92.

- Fivush, R., Brotman, A. M., Buckner, J. P. et Goodman, H. S. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42(3/4), 233-253.
- Fredrickson, B. L., Maynard, K. E., Helms, M. J., Haney, T. L., Siegler, I. C. et Barefoot, J. C. (2000). Hostility predicts magnitude and duration of blood pressure response to anger. *Journal of Behavioral Medicine*, 23, 229-243.
- Fujita, F., Diener, E. et Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 427-434.
- Gagné, M., Légaré, G., Perron, P. A. et St-laurent, D. (2011). *La mortalité par suicide au Québec : données récentes de 2005 à 2009 – Mise à jour 2011*. Montréal, Québec : Institut national de santé publique du Québec.
- Gall, M. D., Borg, W. R. et Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6<sup>e</sup> éd.). White Plains, NY : Longman Publishing.
- Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4, 15-24.
- Giraud, O. et Lucas, B. (2009). Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse : bonjour ‘néo maternalisme’?. *Cahiers du Genre*, 46, 17-46. doi:<http://dx.doi.org/10.3917/cdge.046.0017>
- Goaziou Le, V. (2013). La violence des adolescentes : déviances et genre. *Enfances & Psy*, 61(4), 87-98.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY : Bantam Books.
- Gondoli, D. M. et Braungart-Rieker, J. M. (1998). Constructs and processes in parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 283-285. doi:[http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904_6)
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Psychologie canadienne*, 46(3), 126-138. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0087016>
- Gottman, J. M., Katz, L. F. et Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gross, J. J. et Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970-986.
- Grossman, M. et Wood, W. (1993). Sex differences in intensity of emotional experience: A social role interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1010-1022.



- Grusec, J. E. et Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81, 687-709.
- Gurian, M. (1998). *A fine young man: What parents, mentors and educators can do to shape adolescent boys into exceptional men*. New York, NY : Putnam Publishing Group.
- Haines, M. (2000). *Anger and anger expression* (Thèse de doctorat inédite), Colorado State University, Fort Collins, Colorado.
- Halberstadt, A. G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: Family socialization in particular and a model in general. Dans R. S. Feldman et B. Rimé (dir.), *Studies in emotion and social interaction: Fundamentals of nonverbal behavior* (p. 106-160). New York, NY : Cambridge University Press; Paris, France : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W. et Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. Dans P. Philippot, R. S. Feldman et E. J. Coats (dir.), *Studies in emotion and social interaction: The social context of nonverbal behavior* (p. 109-155). New York, NY : Cambridge University Press; Paris, France : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Hall, J. A., Carter, J. D. et Horgan, T. G. (2000). Gender differences in nonverbal communication of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25, 79-100.
- Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76, 949-967.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. F. Barrett (dir.), *Handbook of emotions* (p. 320-331). New York, NY : The Guilford Press.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. et Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Harvey, J. R. (2004). *The design of an anger management program for elementary school students in a self contained classroom* (Thèse de doctorat inédite). The State University of New Jersey, New Jersey.

- Houle, J. (2005). La demande d'aide, le soutien social et le rôle masculin chez les hommes qui ont fait une tentative de suicide (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec). Repéré à [http://www.crise.ca/e-docs/jhoule\\_these\\_2005.pdf](http://www.crise.ca/e-docs/jhoule_these_2005.pdf)
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn?: Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Howes, C. et Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M. et Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Hyson, M. (1994). The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum. New York, NY : Teachers College Press.
- Izard, C. E. (1978). On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy. Dans M. Lewis et L. A. Rosenblum (dir.), *The development of affect* (p. 389-413). Boston, MA : Springer.
- Izard, C. E., Ackerman, B. P., Schoff, K. M. et Fine, S. E. (2000). Self-organization of discrete emotions, emotion patterns, and emotion-cognition relations. Dans M. D. Lewis et I. Granic (dir.), *Emotion, development, and self-organization* (p. 5-36). New York, NY : Cambridge University Press.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M. et Finlon, K. J. (2010). Extending emotion science to the study of discrete emotions in infants. *Emotion Review*, 2, 134-136.
- Jansz, J. (2000). Masculine identity and restrictive emotionality. Dans A. H. Fischer (dir.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (p. 166-186). New York, NY : Cambridge University Press.
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Joanis, M., Godbout, L. et Duclos, J.-Y. (2013). *Le Québec économique 2012 : le point sur le revenu des Québécois*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J. R. et Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 54, 65-80.
- Jones, D. C., Abbey, B. B. et Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkage with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69, 1209-1222.

- Jones, M. B. et Peacock, M. K. (1992). Self-reported anger in adolescents. *Health Value*, 16, 11-19.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(4), 418-434.
- Keenan, K. et Hipwell, A. E. (2005). Preadolescent clues to understanding depression in girls. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(2), 89-105.
- Kochanska, G., Aksan, N. et Carlson, J. J. (2005). Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents. *Developmental Psychology*, 41(4), 648-660.
- Kochanska, G., Aksan, N., Prisco, T. R. et Adams, E. E. (2008). Mother-child and father-child mutually responsive orientation in the first 2 years and children's outcomes at preschool age: Mechanisms of influence. *Child Development*, 79(1), 30-44.
- Kuzminski, F. et Demers, A. (1998). Pour une approche pragmatique de prévention en toxicomanie : orientations et stratégie : évolution (1978-1994) et déterminants de la consommation d'alcool et de drogues au Québec : analyses secondaires de données d'enquêtes nationales. Montréal, Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Direction des communications.
- LaFrance, M., Hecht, M. A. et Levy Paluck, E. L. (2003). The contingent smile: A meta-analysis of sex differences in smiling. *Psychological Bulletin*, 129(2), 305-334.
- Laible, D., Thompson, R. et Froimson, J. (2015). Early socialization: The influence of close relationships. Dans J. Grusec et P. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2<sup>e</sup> éd., p. 35-59). New York, NY : Guilford Press.
- Lamb, M. E. (1986). The changing roles of fathers. Dans M. E. Lamb (dir.), *The father's role: Applied perspectives*, (p. 3-27). New York, NY : Wiley.
- Leavitt, R. L. et Power, M. B. (1989). Emotional socialization in the postmodern era: Children in day care. *Social Psychology Quarterly*, 52, 35-43.
- Lee, J., Choi, H., Kim, M. J., Park, C. G. et Shin, D.-S. (2009). Anger as a predictor of suicidal ideation in middle-school students in Korea: Gender difference in threshold point. *Adolescence*, 44(174), 433-446.
- Leff, S. S., Power, T J., Manz, P. H., Costigan, I. E. et Nabors, L. A. (2001). School based aggression prevention, programs for young children: Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30(3), 344-362.
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. F. Barrett (dir.), *Handbook of emotions* (p. 742-756). New York, NY : The Guilford Press.

- Lochman, J. E. (1992). Cognitive behavioral intervention with aggressive boys: Three year follow up and preventative effects. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 60(3), 426-432.
- Lueptow, L. B., Garovich L. et Lueptow, M. B. (1995). The persistence of gender stereotypes in the face of changing sex roles: Evidence contrary to the sociocultural model. *Ethology and Sociobiology*, 16, 509-30.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 13-41). New York, NY : Guilford Press.
- Maccoby, E. E. et Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex-differences*. Palo Alto, CA : Stanford University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Matsumoto, D., Dacher, K., Shiota, M. N., O'sullivan, M. et Frank, M. (2010). Facial expressions of emotion. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. F. Barrett (dir.), *Handbook of emotions* (3<sup>e</sup> éd., p. 211-234). New York, NY: Guilford Press.
- Mayer, J. D. et Beltz, C. M. (1998). Socialization, society's "emotional contract", and emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 9(4), 300-303.  
doi:[http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_12](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904_12)
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychologica Bulletin*, 126(3), 424-453.
- Mendrek, A. (2014). Existe-t-il des différences entre les hommes et les femmes en ce qui concerne les problèmes de toxicomanie?. *Santé mentale au Québec*, 39(2), 57-74.
- Merriam, S. B. (1988). *The Jossey-Bass education series, The Jossey-Bass higher education series and The Jossey-Bass social and behavioral science series: Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S. et Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192.
- Mills, R. S. L., Arbeau, K. A., Lall, D. I. K., et De Jaeger, A. E. (2010). Parenting and child characteristics in the prediction of shame in early and middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 500-528.

- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2011). *Enquête québécoise sur la santé de la population (2008) : quelques repères : le Québec et ses régions*. Québec : Direction des communications. Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2010/10-228-05F.pdf>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2017, 22 août). *Rapport ministériel sur la santé et le bien-être des hommes 2017-2022* (Publication n° 17-729-01W). Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001952/>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2018, 19 février). Statistiques de santé et de bien-être selon le sexe : tout le Québec. Repéré à <http://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-volet-national/>
- Ministère de la Sécurité publique du Québec. (2002). Statistique 2002 sur la criminalité au Québec. Repéré à [https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/statistiques/criminalite/2002/statistiques\\_2002.pdf](https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/police/statistiques/criminalite/2002/statistiques_2002.pdf)
- Mood, D. W., Johnson, J. E. et Shantz, C. U. (1978). Social comprehension and affect matching in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 63-66.
- Morgan, J. K., Izard, C. E. et King, K. A. (2010). Construct validity of the Emotion Matching Task: Preliminary evidence for convergent and criterion validity of a new emotion knowledge measure for young children. *Social Development*, 19, 52-70. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00529.x>
- Morris, A. S., Kithakye, M., Silk, J. S., Steinberg, L. et Terranova, A. M. (2010). Concurrent and longitudinal links between children's externalizing behavior in school and observed anger regulation in the mother-child dyad. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 48-56.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. et Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388.
- Mortimer, J. T. et Simmons, R. G. (1978). Adult socialization. *Annual Review of Sociology*, 4, 421-454. doi:<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.so.04.080178.002225>
- Moshkovitch, I. (2006). *Gender and emotions: An integrative literature review* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3232869)
- Moss, H. A. (1967). Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, 19-36.
- Murray, B. (1999). Boys to men: Emotional miseducation. *APA Monitor*, 30(7). Repéré à <https://www.fact.on.ca/newpaper/am9907.htm>

- Nanhou, V. et Audet, N. (2012, avril). Les comportements à risque pour la santé liés au tabac, à l'alcool, aux drogues et aux jeux de hasard et d'argent. Qui les adopte? Qui les combine?. *Zoom santé*, (36), 1-16. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201204-36.pdf>
- Navaneelan, T. (2012). Les taux de suicide : un aperçu (Statistique Canada, n° 82-624-X, mise à jour le 16 juin 2017). Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-624-x/2012001/article/11696-fra.htm>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E. et Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019.
- Nunn, J. S. et Thomas, S. L. (1999). The angry male and the passive female: The role of gender and self-esteem in anger expression. *Social Behavior and Personality*, 27(2), 145-154.
- O'Neil, J. M. (1982). Gender role conflict and strain in men's lives: Implication for psychiatrist, psychologist, and other human service providers. Dans K. Solomon et N. B. Levy (dir.), *Men in transition*, p. 5-44. New York, NY : Plenum Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Malakoff, France : Armand Colin.
- Parker, E. H., Hubbard, P.A., Ramsden, S. R., Relyea, N., Dearing, K. F. et Schimmel, K. D. (2001). Children's use and knowledge of display rules for anger following hypothetical vignettes versus following live peer interaction. *Social Development*, 10(4), 528-557.
- Perlman, B. S., Camras, L. A. et Pelphrey, K. A. (2007). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 308-315.
- Perron, C. (2014). *Socialisation de genre, individualité contemporaine et détresse psychologique chez l'homme* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/5919/1/M13235.pdf>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. Dans W. M. Reynolds et G. E. Miller (dir.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (vol. 7, p. 199-234). Hoboken, NJ : John Wiley & Sons Inc.
- Pica, L.-A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M. et Plante, N. (2013). L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 : le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale (Tome 2, rév.). Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Pinard, F. (2012) *La connaissance des situations et des règles d'expression de colère chez l'enfant* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario). Repéré à [https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/23332/1/Pinard\\_Fanny\\_2012\\_these.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/23332/1/Pinard_Fanny_2012_these.pdf)
- Pirie, S. E. B. (1996, octobre). *Classroom video-recording: When, why and how does it offer a valuable data source for qualitative research?*. Communication présentée au Annual meeting of the North American Chapter of the International Group for Psychology of Mathematics Education, Panama City, FL. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401128.pdf>
- Pollack, W. S. (1998). *Real boys: Rescuing our sons from the myths of boyhood*. New York, NY : Random House.
- Pollack, W. S. (2001). *Real boys workbook*. New York: Random House.
- Pollack, W. S. (2003). Relational psychoanalytic treatment for young adult males. *Journal of Clinical Psychology*, 59(11),1205-1213.
- Pollack, W. S. (2006). The “war” for boys: Hearing “real boys” voices, healing their pain. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(2), 190-195.
- Pons, F., Harris, P. L. et de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152.
- Reitano, P. (2005, juillet). *Using video stimulated recall and concept mapping in reflective teaching practices: Strengths, limitations and potential threats*. Conférence présentée au ATEA 2005: Australian Teacher Education Association National Conference, Griffith, Australie. Résumé repéré à <https://hdl.handle.net/1959.11/11063>
- Repacholi, B. M. (1998). Infant's use of attentional cues to identify the referent of another person's emotional expression. *Developmental Psychology*, 34(5), 1017-1025.
- Ribordy, S., Camras, L. A., Stefani, R. et Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition research and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(4), 322-325.
- Robins, L. N. (1978). Studies of childhood predictors of adult antisocial behavior: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 8(4), 611-622.
- Robinson, H. M., Sigman, M. R. et Wilson, J. P. (1997). Duty-related stressors and PTSD symptoms in suburban police officers. *Psychological reports*, 81(3), 835-845.
- Robinson, J. L., Emde, R. N. et Korfmacher, J. (1997). Integrating an emotional regulation perspective in a program of prenatal and early childhood home visitation. *Journal of Community Psychology*, 25, 59-75. doi:[http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199701\)25:1<59::AID-JCOP5>3.0.CO;2-Y](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199701)25:1<59::AID-JCOP5>3.0.CO;2-Y)

- Roder-Wanner, U.-U., Oliver, J. P. et Priebe, S. (1997). Does quality of life differ in schizophrenic women and men?: An empirical study. *International Journal of Social Psychiatry*, 43(2), 129-143.
- Romo, L. et Taquet, P. (2014). Travailler sur les émotions, les pensées et les comportements. Dans L. Romo et M. A. Gorsane (dir.), *Surmonter un problème avec les jeux de hasard et d'argent* (p. 126-157). Paris, France : Dunod.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. et Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences?. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360. doi:<https://doi.org/10.1177/0022487108322128>
- Rosenberg, M. et Turner, R. H. (1981). *Social psychology: Sociological perspectives*. New York, NY : Basic Books.
- Rosenthal, R. (1969). Interpersonal expectations effects of the experimenter's hypothesis. Dans R. Rosenthal et R. L. Rosnow (dir.), *Artifact in behavioral research* (p. 182-279). New York, NY : Academic Press.
- Rowe, V. C. (2009). Using video-stimulated recall as a basis for interviews: Some experiences from the field. *Music Education Research*, 11(4), 425-437.
- Ruble, D. N. et Martin, C. L. (1998). Gender development. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional & personality development* (5<sup>e</sup> éd., p. 933-1016). New York, NY : John Wiley & Sons.
- Saarni, C. (2011). Emotional competence and effective negotiation: The integration of emotion understanding, regulation, and communication. Dans F. Aquilar et M. Galluccio (dir.), *Psychological and political strategies for peace negotiation: A cognitive approach* (p. 55-74). New York, NY : Springer.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Shepard, D. S. (2002). A negative state of mind: Patterns of depressive symptoms among men with high gender role conflict. *Psychology of Men and Masculinities*, 3, 3-8.
- Sherin, M. G. et Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183.



- Siegman, A. W., Anderson, R., Herbst, J., Boyle, S. et Wilkenson, J. (1992). Dimensions of anger-hostility and cardiovascular reactivity in provoked and angered men. *Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 257-272.
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Québec, Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec, Québec : Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Stephan, K. E., Dolan, R. J. et Frith, C. D. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, 439(7075), 466-469.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York, NY : Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY : Simon & Schuster Inc.
- Smith, P. N. et Mumma, G. H. (2008). A multi-wave web-based evaluation of cognitive content specificity for depression, anxiety, and anger. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 50-65.
- Sprecher, S. et Sedikides, C. (1993). Gender differences in perceptions of emotionality : The case of close heterosexual relationships. *Sex Roles*, 28(9-10), 511-530.
- Statistique Canada. (2017, 29 novembre). La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.htm>
- Stenberg, C. R., Campos, J. J. et Emde, R. N. (1983). The facial expression of anger in seven-month-old infants. *Child Development*, 54, 178-184.
- Stocker, C. M., Richmond, M. K., Rhoades, G. K. et Kiang, L. (2007). Family emotional processes and adolescents' adjustment. *Social Development*, 16(2), 310-325. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00386.x>
- Stormshak, E. A., Bellanti, C. J. et Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavioral control in aggressive children. *Developmental Psychology*, 32, 79-89. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.79>

- Stough, L. M. (2001, avril). Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Communication présentée à l'assemblée générale du American Educational Research Association (n° ED457214), Seattle, WA.
- Tepper, C. A. (2002). Children's gender stereotypes about emotions (Thèse de doctorat inédite). Bryn Mawr College, Bryn Mawr, PA).
- Tobin, R., M. et Graziano, W. G. (2011). The disappointing gift: Dispositional and situational moderators of emotional expressions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 227-240.
- Tremblay, G. (2007, octobre). Quebec men's health: Some important results – An explanatory model. Dans The Australasian Men's Health Forum (dir.), *Debate and invigorate: Challenges in men's health*. Communication présentée au 7<sup>e</sup> National Men's Health Conference, Adelaide, Australie.
- Tremblay, G., Morin, M.-A., Desbiens, V. et Bouchard, P. (2007). *Conflits de rôle de genre et dépression chez les hommes* (Études et analyses no 36). Québec : Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes. Repéré à [http://www.criviff.qc.ca/cms/liste\\_publications2.php?id=1&lang=fr](http://www.criviff.qc.ca/cms/liste_publications2.php?id=1&lang=fr)
- Tremblay, L. et Chartrand, M. (2007). Le voyage d'une vie [Film documentaire]. Montréal, Québec : Lowik Media.
- Tripp, T. et Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY : The Guilford Press.
- Underwood, M. K., Coie, J. D. et Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63(2), 366-380.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wang, Q. (2001). "Did you have fun?": American and Chinese mother-child conversations about shared emotional experiences. *Cognitive Development*, 16, 639-715.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "boy turn" in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.
- Wentzel, K. R., (2015). Socialization in school settings. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2<sup>e</sup> éd., p. 251-275). New York : The Guilford Press.

- White, D. et Howes, N. (1998). The socialization of children's emotional and social behavior by day care educators. Dans D. Pushkar *et al.* (dir.), *Improving competence across the lifespan* (p. 79-90). New York, NY : Plenum Press.
- Williams, J. E. et Best, D. L. (1982). *Measuring sex stereotypes: A thirty-nation study*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Wilson, K. H., Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.
- Yarcheski, A., Mahon, N. E. et Yarcheski, T. J. (2002). Anger in early adolescent boys and girls with health manifestations. *Nursing Research*, 51(4), 229-236.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2<sup>e</sup> éd.). Beverly Hills, CA : Sage Publishing.
- Youngblade, L. M. et Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472-1492. doi:<http://dx.doi.org/10.2307/1131658>
- Zahn-Waxler, C. (2001). The development of empathy, guilt, and internalization of distress: Implications for gender differences in internalizing and externalizing problems. Dans R. Davidson (dir.), *Anxiety, depression, and emotion: Wisconsin symposium on emotion*, (p. 222-265). New York, NY : Oxford Press.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B. et Kendziora, K. T. (1998). The study of emotion socialization: Conceptual, methodological, and developmental considerations. *Psychological Inquiry*, 9(4), 313-316. doi:[http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_16](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0904_16)
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A. et Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 11.1-11.29.
- Zeman, J. et Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67(3), 957-973.

## **Annexe 1**

Certificat d'éthique

## **Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche**

### **Adresse postale**

3744 Jean-Brillant. B-430-8 Téléphone : 514-343-6111 poste 1896

C.P. 6128, succ. Centre-ville cper@umontreal.ca

Montréal QC H3C 3J7

www.cper.umontreal.ca

15 mars 2017

Madame Marie-Claire Sancho

Candidate au doctorat

Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

### **OBJET: Approbation éthique**

Mme Marie-Claire Sancho,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Étude exploratoire sur la socialisation de genre relative à l'expression des émotions en maternelle » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Jean Poupart, Président

*Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)*

Université de Montréal

JP/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV

Nadia Desbiens, professeure titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

Cecile Sike Mouen

p.j. Certificat CPER-17-024-D

**Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche**

**NO de certificat**

**CPER-17-024-D**

9

### **CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

#### **Projet**

##### **Titre du projet**

Étude exploratoire sur la socialisation de genre relative à l'expression des émotions en maternelle

Étudiante requérante **Marie-Claire Sancho** (A4638)

Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

##### **Financement**

Organisme Non financé

Programme --

Titre de l'octroi si différent --

Numéro d'octroi --

Chercheur principal --

No de compte --

**Approbation reconnue**

Approbation émise par non

Certificat: s.o.

**MODALITÉS D'APPLICATION**

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Jean Poupart, Président

*Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche*

Université de Montréal

15 mars 2017

**Date de délivrance**

1 avril 2018

**Date de fin de validité**

## **Annexe 2**

Questionnaire sur les stéréotypes de genre



## Questionnaire sur les stéréotypes de genre

	1. Jamais	2. Presque jamais	3. Assez rarement	4. Moyennement	5. Assez souvent	6. Presque toujours	7. Toujours
1. J'ai confiance en moi	1	2	3	4	5	6	7
2. J'aime rendre service	1	2	3	4	5	6	7
3. Je défends mes opinions	1	2	3	4	5	6	7
4. Je suis quelqu'un de gai(e)	1	2	3	4	5	6	7
5. Je suis indépendant(e)	1	2	3	4	5	6	7
6. Je suis timide	1	2	3	4	5	6	7
7. Je suis sportif (ve)	1	2	3	4	5	6	7
8. Je suis affectueux (e)	1	2	3	4	5	6	7
9. Je suis sûr(e) de moi	1	2	3	4	5	6	7
10. Je suis sensible aux compliments	1	2	3	4	5	6	7
11. J'ai une forte personnalité	1	2	3	4	5	6	7
12. Je suis loyal (e)	1	2	3	4	5	6	7
13. Je suis énergique	1	2	3	4	5	6	7
14. Je suis féminin (e)	1	2	3	4	5	6	7
15. Je suis quelqu'un de réfléchi (e)	1	2	3	4	5	6	7
16. Je suis toujours prêt (e) à écouter les autres	1	2	3	4	5	6	7
17. J'ai des qualités de commandement	1	2	3	4	5	6	7
18. Je suis attentif (ve) aux besoins des autres	1	2	3	4	5	6	7
19. J'accepte de prendre des risques	1	2	3	4	5	6	7
20. Je suis compréhensif (ve)	1	2	3	4	5	6	7

21. Je prends facilement des décisions	1	2	3	4	5	6	7
22. Je suis sensible aux peines et aux problèmes des autres	1	2	3	4	5	6	7
23. Je suis quelqu'un d'autonome	1	2	3	4	5	6	7
24. Je suis prêt (e) à consoler les gens	1	2	3	4	5	6	7
25. Je suis dominateur (trice)	1	2	3	4	5	6	7
26. Je parle d'une voix douce	1	2	3	4	5	6	7
27. Je suis masculin (e)	1	2	3	4	5	6	7
28. Je suis chaleureux (se)	1	2	3	4	5	6	7
29. Je prends volontiers position (pour des idées)	1	2	3	4	5	6	7
30. Je suis tendre	1	2	3	4	5	6	7
31. Je suis agressif (ve)	1	2	3	4	5	6	7
32. Je suis quelqu'un de facile à tromper	1	2	3	4	5	6	7
33. Je me comporte en chef	1	2	3	4	5	6	7
34. Je suis naïf (ve)	1	2	3	4	5	6	7
35. Je suis individualiste	1	2	3	4	5	6	7
36. Je ne parle pas grossièrement	1	2	3	4	5	6	7
37. J'ai l'esprit de compétition	1	2	3	4	5	6	7
38. J'aime les enfants	1	2	3	4	5	6	7
39. Je suis ambitieux (se)	1	2	3	4	5	6	7
40. Je suis doux (ce)	1	2	3	4	5	6	7

### **Annexe 3**

Canevas de question

**Thème général de la recherche :**

Cette recherche vise à explorer le processus de socialisation émotionnelle des enseignant.e.s de la maternelle.

**But de l'entretien :**

Plus spécifiquement, nous voulons explorer les croyances qu'entretiennent les enseignant.e.s de la maternelle sur le développement ainsi que les besoins émotionnels des enfants de maternelle en lien avec les différences de genres. Nous voulons également explorer leurs croyances sur leur rôle dans le développement émotionnel de l'enfant. Finalement, nous voulons explorer leurs croyances en lien avec les différents besoins des garçons et des filles au niveau de leurs besoins émotionnels.

**Consigne de départ :**

Notre recherche tente d'explorer les croyances des enseignant.e.s en lien avec les besoins de leurs élèves en ce qui a trait à leur développement émotionnel.

« À partir de votre expérience ainsi que vos connaissances, j'aimerais que vous me parliez de ce que vous croyez que les garçons et les filles de la maternelle ont besoin dans le but d'avoir un développement émotionnel optimal ».

**Sous-consigne:**

Nous voulons mieux comprendre : comment est-il possible pour vous de participer au bon développement émotionnel de vos élèves?

**Thèmes à aborder :**

*Sociodémographiques* : brève description de votre parcours professionnel, votre âge, région géographique (urbain ou rural), etc.

- a) **Quels sont les besoins généraux des élèves de maternelle au niveau de leur développement émotionnel ?**
- b) **Est-ce qu'il y a une différence entre garçons et filles en lien avec les besoins?**
- c) *Quelles sont les stratégies de socialisation émotionnelles que vous employez?*
- d) **Est-ce qu'il y a une différence entre garçons et filles en lien avec les besoins?**
- e) *Quelles sont les stratégies émotionnelles que vous employez?*

Descriptions de l'expression faciale ainsi que d'autres comportements non verbaux selon Darwin

## **Annexe 4**

Grille de codage des émotions

## Grille de codage des émotions

Émotions	Expressions faciales	Comportements non verbaux	Contexte
<b>Colère</b>	<input type="checkbox"/> Narines étirées	<input type="checkbox"/> Poitrine ressortie	
	<input type="checkbox"/> Bouche compressée	<input type="checkbox"/> Tête dressée	
	<input type="checkbox"/> Sourcils froncés	<input type="checkbox"/> Bras rigides	
	<input type="checkbox"/> Yeux exorbités	<input type="checkbox"/> Taper des pieds	
		<input type="checkbox"/> Tremblements Balancer le corps	
<b>Dégoût</b>	<input type="checkbox"/> Lèvre inférieure vers le bas	<input type="checkbox"/> Expiration	
	<input type="checkbox"/> Lèvre supérieure élevée	<input type="checkbox"/> Cracher	
	<input type="checkbox"/> La bouche ouverte	<input type="checkbox"/> Souffler	
	<input type="checkbox"/> La lèvre inférieure et la langue pendante	<input type="checkbox"/> Bruite de la gorge	
<b>Peur</b>	<input type="checkbox"/> Yeux ouverts	<input type="checkbox"/> Tremblements	
	<input type="checkbox"/> Bouche ouverte	<input type="checkbox"/> Transpiration	
	<input type="checkbox"/> Lèvres crispées		
	<input type="checkbox"/> Sourcils élevés		
<b>Joie</b>	<input type="checkbox"/> Muscle Zygomatique	<input type="checkbox"/> Tremblement	
	<input type="checkbox"/> Muscle Orbiculaire	<input type="checkbox"/> Rires	
	<input type="checkbox"/> Lèvre supérieure élevée	<input type="checkbox"/> Mouvement	
	<input type="checkbox"/> Sillion naso-génien	<input type="checkbox"/> Applaudir	
		<input type="checkbox"/> Danser	
		<input type="checkbox"/> Sauter	
		<input type="checkbox"/> Ricaner	
<b>Tristesse</b>	<input type="checkbox"/> Coins de la bouche vers le bas	<input type="checkbox"/> Pleurer	
	<input type="checkbox"/> Coins internes des sourcils élevés		
<b>Surprise</b>	<input type="checkbox"/> Sourcils élevés	<input type="checkbox"/> Expiration	
	<input type="checkbox"/> Bouche ouverte	<input type="checkbox"/> Soufflement	
	<input type="checkbox"/> Lèvres saillantes	<input type="checkbox"/> Mains ouvertes au-dessus de la tête	
		<input type="checkbox"/> Paumes des mains vers l'autre	
		<input type="checkbox"/> Doigts dressés	
	<input type="checkbox"/> Bras vers l'arrière		

## **Annexe 5**

Grille d'observation 2 : réaction des enseignant.e.s aux émotions de l'enfant

## Grille d'observation 2 : réaction des enseignant.e.s aux émotions de l'enfant

Basé sur l'étude de Gottman, Katz et Hooven (1996), le codage de la réaction d'enseignant aux émotions négative des élèves est composé de huit différentes catégories. Les différentes catégories sont :

- 1) Ignorer : l'enseignant, de façon intentionnelle ou non, ne subvient pas à la manifestation émotionnelle de l'enfant.
- 2) Réconfort physique : l'enseignant prend l'enfant dans ses bras ou touche son visage ou son corps
- 3) Réponse négative : l'enseignant adopte une ou plusieurs actions parmi les suivantes : restreindre, menace, ridiculise, fronce les sourcils, empêche l'enfant d'afficher l'émotion, punit ou minimise la situation.
- 4) Apprentissage constructif : l'enseignant tente d'enseigner à l'enfant une façon constructive de réguler son émotion ou une façon alternative de l'exprimer.
- 5) Technique de gestion : l'enseignant intervient sur la cause de l'émotion négative et tente d'aider l'enfant à résoudre le problème
- 6) L'empathie : l'enseignant démontre de l'empathie ou valide l'émotion de l'enfant
- 7) Distraction : l'enseignant tente de diriger l'attention de l'enfant vers d'autres activités
- 8) Imiter : l'enseignant affiche la même émotion qu'exprime l'enfant
- 9) Encourager : l'enseignant encourage l'expression positive qu'exprime l'enfant
- 10) Décourager : l'enseignant décourage ou bannit l'expression positive qu'exprime l'enfant
- 11) Autre

Émotion du jeune	Genre	Émotion de l'enseignant	Ignorer
	G <input type="checkbox"/>		Réconfort physique
	F <input type="checkbox"/>		Réponse négative
			Apprentissage constructif
			Technique de gestion
			Empathie
			Distraction
			Imiter
			Encourager
			Décourager
			Autre



## **Annexe 6**

Grille d'observation des discussions

## Grille d'observation des discussions

Les discussions seront catégorisées selon deux variables. Premièrement, les discussions seront catégorisées selon leur objet, par exemple l'émotion de l'élève, l'émotion de l'enseignant, l'émotion de quelqu'un d'autre dans la classe ou autre. Ensuite, les discussions seront catégorisées selon leur fonction, par exemple, aider un élève à décoder une émotion, aider un élève à réguler une émotion ou comprendre la cause de l'émotion.

- |                          |                          |  |
|--------------------------|--------------------------|--|
| Émotion du sujet         | <input type="checkbox"/> | Aider un élève à décoder une émotion <input type="checkbox"/>                                  |
| Émotion de l'enseignant  | <input type="checkbox"/> | Aider un élève à réguler une émotion comprendre la cause de l'émotion <input type="checkbox"/> |
| Émotion d'un autre élève | <input type="checkbox"/> | Autre <input type="checkbox"/>   |

## **Annexe 7**

Formulaire d'information et de consentement aux enseignant.e.s

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### « Étude exploratoire sur la socialisation en maternelle »

#### Qui dirige ce projet?

Moi, Marie-Claire Sancho. Je suis étudiante au doctorat à l'Université de Montréal au Département de psychopédagogie et d'andragogie. Ma directrice de recherche est Nadia Desbiens, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie elle aussi.

#### Décrivez-moi ce projet

Ce projet vise à explorer les stratégies de socialisation des enseignants de la maternelle ainsi que leurs croyances portant sur le développement des enfants à la maternelle. Je compte observer trois classes de maternelle et rencontrer les trois enseignants de ces classes.

#### Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Tout d'abord, vous êtes invités à répondre à un questionnaire portant sur les rôles sociaux d'une durée de vingt minutes qui aura lieu dans un endroit de votre choix. Ensuite, je vais venir observer les interactions dans votre classe pour une durée de deux heures. Avec votre permission ainsi que celle des parents de vos élèves, je vais filmer durant mon observation afin de ne pas manquer d'information lors des interactions. Finalement, vous aurez à participer à une entrevue : durant cette entrevue je vous poserai des questions sur vos pratiques de socialisation que vous employez avec vos élèves. L'entrevue devrait durer environ entre 30 et 45 minutes et avec votre permission, je vais l'enregistrer sur magnétophone afin de pouvoir ensuite transcrire ce que vous m'aurez dit sans rien oublier. Si vous préférez que je ne vous enregistre pas, je pourrai simplement prendre des notes.

#### Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?

Il n'y a aucun risque à répondre à mes questions. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider de ne pas répondre à ces questions et même mettre fin à l'entrevue.

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation et vous n'en retirerez aucun avantage personnel. Votre participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre les pratiques de socialisation des émotions des enseignants. Par contre, afin de vous libérer pour effectuer l'entrevue, nous allons couvrir les frais d'un enseignant suppléant.

#### Que ferez-vous avec mes réponses?

Je vais analyser l'ensemble des réponses que tous les participants m'auront donné, ainsi que les enregistrements vidéo, afin d'essayer de mieux comprendre les pratiques de socialisation des enseignants. Les résultats feront partie de ma thèse de doctorat.

### **Est-ce que mes données personnelles seront protégées?**

Oui! Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seules ma directrice de recherche et moi-même en prendrons connaissance. Les enregistrements et toute information permettant de vous identifier seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données. Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participants.

### **Est-ce que je suis obligé de répondre à toutes les questions et d'aller jusqu'au bout?**

Non! Vous pouvez décider de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus faire l'objet d'observation ou que vous ne voulez plus participer à l'entrevue et que vous abandonnez le projet. Dans ce cas, vous pourrez même me demander de ne pas utiliser vos réponses pour ma recherche et de les détruire. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur vos réponses, mais aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée.

### **À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?**

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant 514-343-0000 ou à l'adresse suivante [marie-claire.sancho@umontreal.ca](mailto:marie-claire.sancho@umontreal.ca).

Ce projet a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

### **Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude?**

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

## CONSENTEMENT

---

### Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à ma participation.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui  Non

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### Engagement de la chercheuse étudiante

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse étudiante : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Une copie du présent formulaire m'a été remise.

## **Annexe 8**

Formulaire d'information et de consentement aux parents

## **FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

« Étude exploratoire sur la socialisation émotions en maternelle »

### **Qui dirige ce projet?**

Moi, Marie-Claire Sancho. Je suis étudiante au doctorat à l'Université de Montréal au Département de psychopédagogie et d'andragogie. Ma directrice de recherche est Nadia Desbiens, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie lui aussi.

### **Décrivez-moi ce projet**

Ce projet vise à explorer les stratégies de socialisation des enseignant.e.s de la maternelle ainsi que leurs croyances portant sur le des enfants à la maternelle. Je compte observer trois classes de maternelles et rencontrer les trois enseignant.e.s de ces classes.

### **Si mon enfant participe, qu'est-ce qu'il aura à faire?**

Je vais venir observer les stratégies de socialisation de l'enseignante de votre enfant, dans sa classe. Je vais filmer durant mon observation afin de ne pas manquer d'information. Il se peut que votre enfant apparaisse dans mon observation filmée. Je n'aurai pas de contact avec votre enfant et c'est uniquement moi qui aurai accès ou qui pourrai visionner la vidéo. Aucun enfant ne sera identifié et l'enregistrement vidéo servira uniquement à des fins de recherche.

### **Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?**

Il n'y a aucun risque à participer à la recherche. Si vous le souhaitez, vous pouvez simplement décider que votre enfant ne fasse pas partie de la recherche et n'apparaisse aucunement dans l'enregistrement vidéo. Nous allons identifier les enfants qui ne participeront pas à la recherche et nous allons nous assurer qu'ils ne feront pas partie de l'enregistrement vidéo.

Votre enfant ne recevra aucune compensation pour sa participation et il n'en retirera aucun avantage personnel. Sa participation pourrait cependant nous aider à mieux comprendre les pratiques de socialisation des émotions des enseignant.e.s.

### **Que ferez-vous avec l'enregistrement vidéo?**

Je vais regarder l'ensemble de l'enregistrement vidéo afin d'analyser les pratiques de l'enseignant afin d'essayer de mieux comprendre les pratiques de socialisation des enseignant.e.s. Les résultats feront partie de ma thèse de doctorat. Il est



possible que certaines parties de l'enregistrement vidéo soient partagées avec l'enseignante de votre enfant.

**Est-ce que les données personnelles de mon enfant seront protégées?**

Oui! Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements recueillis seront conservés de manière confidentielle. Les enregistrements et les transcriptions seront gardés dans un bureau fermé et seules ma directrice de recherche, moi-même et l'enseignant de votre enfant en prendrons connaissance. Les enregistrements et toute information permettant d'identifier votre enfant seront détruits 7 ans après la fin de mon projet. Ensuite, je ne conserverai que les réponses transcrites, mais sans aucune information concernant les personnes qui me les auront données.

Les résultats généraux de mon projet pourraient être utilisés dans des publications ou des communications, mais toujours de façon anonyme, c'est-à-dire sans jamais nommer ou identifier les participant.e.s.

**Est-ce que vous êtes obligé d'accepter que votre enfant participe à cette recherche?**

Non! Vous pouvez décider que votre enfant ne participera pas à la recherche. Vous pouvez aussi à tout moment décider que vous ne voulez plus que votre enfant participe à la recherche. Dans ce cas, vous pourrez même me demander que votre enfant n'apparaisse pas sur l'enregistrement vidéo et ses données ne seront pas analysées. Cependant, une fois que le processus de publication des données sera mis en route, je ne pourrai pas détruire les analyses et les résultats portant sur ses réponses, mais aucune information permettant de l'identifier ne sera publiée.

**À qui puis-je parler si j'ai des questions durant l'étude?**

Pour toute question, vous pouvez me contacter au numéro suivant 514-343-0000 ou à l'adresse suivante [marie-claire.sancho@umontreal.ca](mailto:marie-claire.sancho@umontreal.ca).

Ce projet a été approuvé par le Comité Plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le comité par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou par courriel l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou encore consulter le site Web : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Si vous avez des plaintes concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez communiquer avec l'ombudsman (c'est un « protecteur des citoyens ») de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Comment puis-je donner mon accord pour participer à l'étude ?**

En signant ce formulaire de consentement et en me le remettant. Je vous laisserai une copie du formulaire que vous pourrez conserver afin de vous y référer au besoin.

## CONSENTEMENT

### Déclaration du parent

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à la participation de mon enfant.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en acceptant que mon enfant participe à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte la participation de mon enfant au projet de recherche.
- J'ai expliqué à mon enfant le projet de recherche de façon adaptée à son âge.

Signature du parent du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom  
: \_\_\_\_\_

### Engagement de la chercheuse étudiante

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au parent du participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du parent du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse étudiante : \_\_\_\_\_  
Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom :  
\_\_\_\_\_

Une copie du présent formulaire m'a été remise.