

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Observation du soutien à la régulation des émotions offert par le personnel éducateur en lien
avec la régulation émotionnelle d'enfants en centres de la petite enfance;
différences selon le sexe**

par

Julie Senécal

**Mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise
en psychoéducation en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M.Sc.)**

Avril 2013

© Julie Senécal, 2012



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-94387-8

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-94387-8

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Observation du soutien à la régulation des émotions offert par le personnel éducateur en lien
avec la régulation émotionnelle d'enfants en centres de la petite enfance;
différences selon le sexe**

Julie Senécal

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

P^{re} Thérèse Besnard

Directeur de recherche

P^r Pierrich Plusquellec

Autre membre du jury

P^{re} Caroline Temcheff

Autre membre du jury

Mémoire par article accepté le _____

SOMMAIRE

Le présent mémoire par article traite de la complémentarité des rôles des éducateurs et des éducatrices qui œuvrent dans les services de garde éducatifs. Certains auteurs avancent que les éducateurs sont au moins aussi influents que les parents en ce qui concerne le développement socioémotionnel des enfants, ceci étant dû au grand nombre d'heures par jour que les enfants passent avec leur éducateur et au contexte de groupe particulièrement propice à l'apprentissage de règles sociales. Or il est de plus en plus reconnu que les pères jouent un rôle important, particulier et complémentaire à celui des mères dans l'acquisition de l'autocontrôle des enfants; par extrapolation, il semble intéressant de se demander si ces différences existent également chez le personnel éducateur dans les milieux de garde, qu'il soit homme ou femme. Pour ce faire, la présente recherche vise deux objectifs. Le premier objectif est de décrire les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle utilisées par le personnel éducateur et vérifier s'il existe une différence significative selon que l'on soit en présence d'un éducateur homme ou femme et selon qu'il soit en interaction avec un garçon ou une fille. En complémentarité, le deuxième objectif est de décrire les différents types de comportement de régulation émotionnelle adoptés par les enfants et de vérifier s'il existe une différence significative en fonction de leur sexe et du sexe de l'éducateur avec lequel ils interagissent.

L'échantillon de la présente étude est constitué de 30 éducateurs/éducatrices de services de garde éducatifs (15 hommes et 15 femmes) travaillant auprès d'enfants âgés entre 3 et 5 ans, ainsi que de 30 enfants sous leur garde. Le support à la régulation émotionnelle des éducateurs et des éducatrices a été observé lors d'une situation standardisée de jeu en dyade éducateur-enfant enregistrée sur bande vidéo. Une grille d'observation par fréquences a été appliquée de façon continue à cette centration d'observation. Dans le but de comparer les stratégies d'aide à la régulation émotionnelle et les comportements des enfants selon leur sexe, différentes Manova à plan factoriel avec mesures paires ont été effectuées.

Plusieurs résultats se dégagent de cette étude. D'abord, les éducatrices auraient tendance à donner plus de consignes l'une derrière l'autre, à utiliser des comptines de rangements (jeu) et à détourner ou atténuer la frustration due au fait que l'enfant doit interrompre son jeu. De son côté, l'éducateur donnerait en général moins de consignes, mais

ces dernières seraient dirigées directement sur la tâche et il aurait ainsi moins peur de mettre l'enfant directement face à sa frustration, ce qui représenterait pour l'enfant une opportunité d'apprentissage de la régulation de ses émotions. Dans le même sens, les résultats du deuxième objectif nous laissent penser que les enfants agiraient de manière plus « activée », c'est-à-dire qu'ils testent davantage les limites avec les éducateurs qu'avec les éducatrices. Ainsi, si l'éducateur évite moins de faire vivre des frustrations aux enfants tout en leur démontrant la limite, on observe en retour chez les enfants une résolution plus franche de l'émotion. En contrepartie, tandis que les femmes vont déployer plusieurs stratégies afin d'éviter en quelque sorte l'expression de la colère et agir ainsi en prévention, les enfants en leur présence seraient plus écoutant et plus obéissant en leur présence, mais un peu moins en action.

En conclusion, compte tenu du nombre d'heures passées en service de garde par les enfants d'âge préscolaire et en considérant l'influence sur le développement émotionnel qu'ont les éducateurs sur ces enfants, il est intéressant de considérer la complémentarité des rôles que peuvent avoir des éducateurs hommes et femmes dans ces milieux. Ainsi, par cette recherche, il est possible d'envisager que pour répondre à leurs nombreux besoins, les enfants auraient tout intérêt à avoir un contact régulier avec des figures ou des attitudes dites masculines et féminines en service de garde (comme à la maison) en fait de support à la régulation émotionnelle afin de bien se préparer à leur vie sociale d'enfant, d'adolescent et plus tard d'adulte.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	4
LISTE DES FIGURES	8
LISTE DES TABLEAUX	8
REMERCIEMENTS	9
AVANT-PROPOS	10
ARTICLE	11
RESUME.....	12
INTRODUCTION	13
<i>La définition de la régulation émotionnelle</i>	13
<i>Un modèle explicatif de la socialisation des émotions</i>	15
<i>Les éducateurs comme agents de socialisation émotionnelle</i>	18
<i>Les pères comme agents de socialisation émotionnelle</i>	16
MÉTHODE	21
<i>Participants et mode de recrutement</i>	21
<i>Procédure d'évaluation</i>	22
<i>Instrument de mesure</i>	24
<i>Accords interjuge</i>	25
RÉSULTATS.....	26
<i>Analyses descriptives des stratégies de soutien à la régulation émotionnelle</i>	26
<i>Comparaison entre les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle</i>	28
<i>Analyses descriptives des comportements adoptés par les enfants</i>	30
<i>Comparaison des comportements adoptés par les enfants</i>	32
DISCUSSION	34
RÉFÉRENCES	39
CONCLUSION	39
ANNEXE A.....	44
TABLEAU DE RECENSION	44
ANNEXE B.....	46
ANALYSE DE LA SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ECRITS.....	46
ANNEXE C.....	60

COMPORTEMENTS DE L'EDUCATEUR AIDANT AU DEVELOPPEMENT DE LA REGULATION EMOTIONNELLE DES ENFANTS (GLOECKLER, 2006)	60
ANNEXE D.....	62
PRATIQUES EDUCATIVES AIDANT L'ENFANT A SE CALMER, A CONTROLER ET A REGULER SON NIVEAU D'EXCITATION EMOTIONNEL.....	62
(GLOECKLER, 2006).	62
ANNEXE E.....	64
DESCRIPTION DES COTES UTILISEES POUR L'OBSERVATION DU SUPPORT A LA REGULATION EMOTIONNELLE OFFERTE PAR LES EDUCATEURS ET LE COMPORTEMENT DES ENFANTS FACE A CE SUPPORT.....	64
ANNEXE F	69
GRILLES DE DECODAGE DU SUPPORT A LA REGULATION EMOTIONNELLE OFFERT PAR LES EDUCATEURS ET DU COMPORTEMENT DES ENFANTS	69
FACE A CE SUPPORT	69
ANNEXE G.....	74
MATERIEL INCLUS DANS LE BAC A JOUET POUR LA SITUATION DE JEU EN DYADE EDUCATEUR-ENFANT.....	74
ANNEXE H.....	77
NORMES DE PRESENTATION EXIGEE PAR LA REVUE <i>SANTE ET EDUCATION DE L'ENFANCE: UN JOURNAL INTERDISCIPLINAIRE</i>	77
ANNEXE I	80

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Modèle de socialisation des émotions.....	16
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Moyennes des stratégies de soutien à la régulation émotionnelle.....	27
Tableau 2 – Différences entre les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle.....	29
Tableau 3 – Moyennes des comportements adoptés par les enfants face au soutien à la régulation émotionnelle	31
Tableau 4 – Différences entre comportements de régulation émotionnelle selon le sexe de l'éducateur et de l'enfant	33

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier la professeure Thérèse Besnard, ma directrice de recherche pour son soutien tout au long de la réalisation de ce mémoire. De plus, il faut souligner la contribution indispensable des éducateurs, des enfants et de la famille de ces derniers impliqués dans cette étude. Je désire également remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour la subvention accordée pour la réalisation de ce mémoire. Je tiens finalement à remercier le Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance de l'Université de Sherbrooke (GRISE) ainsi que Jonathan Dupuis pour sa collaboration au décodage des vidéos, mes amis et ma famille.

AVANT-PROPOS

Ce document comprend un mémoire par article, écrit par Julie Senécal, première auteure, dans le but de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc.) dans le cadre du cours PSE 822. La professeure Thérèse Besnard, directrice de recherche, Université de Sherbrooke, a également participé à la réalisation de l'article en tant que coauteure.

Ce mémoire s'insère dans un projet de recherche plus large ayant pour but d'explorer les différences entre les pratiques éducatives des éducateurs et des éducatrices des services de garde publics au Québec, les Centres de la petite enfance (CPE) et de leurs liens avec l'adaptation sociale des enfants, dirigé par la professeure Thérèse Besnard, Ph.D et financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Ce mémoire comprend l'article scientifique en plus de plusieurs annexes: le tableau de recension, lequel a été réalisé dans le cadre du cours PSE 821, les analyses qui sont ressorties de cette recension, deux grilles provenant d'un article recensé ayant permis de bonifier la grille utilisée, les cotes utilisées pour l'analyse des résultats, les grilles ayant aussi servi à cet effet et le matériel qui était inclus dans le bac à jouet ayant servi à la situation filmée de rangement de jouet.

L'article scientifique est soumis à la *Revue de psychoéducation* qui privilégie la publication d'articles abordant l'une ou l'autre des principales dimensions des problèmes d'inadaptation psychosociale : description, étiologie, prévalence, prédiction, diagnostic et pronostic, intervention et évaluation de l'intervention. Les articles peuvent prendre la forme de recensions des écrits, d'études empiriques, d'expériences cliniques, d'études de cas ou de travaux théoriques. Les normes de présentation exigées par cette revue sont consignées à l'annexe H.

ARTICLE

Le soutien à la régulation des émotions offert par le personnel éducateur en lien avec la régulation émotionnelle d'enfants en milieu de garde; différences selon le sexe

Julie Senécal, MA

Thérèse Besnard, PhD

Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)

Université de Sherbrooke

Québec, Canada

Cette étude a été rendue possible grâce au soutien financier de la première auteure par le Conseil de recherche en science humaine du Canada (CRSH), et de la deuxième auteure par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Les demandes de tirés à part doivent être adressées à la P^{re} Thérèse Besnard, Département de psychoéducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2500 boul. de l'Université, Sherbrooke, Québec, J1K 2R1. Courriel: Therese.Besnard@USherbrooke.ca.

RESUME

Le soutien à la régulation des émotions offert par le personnel éducateur en milieu de garde; différences selon le sexe

Le premier objectif de cette recherche est de décrire les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle utilisées par le personnel éducateur selon leur sexe et le sexe des enfants en leur présence. En complémentarité, le deuxième objectif est de décrire les différents types de comportement de régulation émotionnelle adoptés par les enfants selon leur sexe et celui de l'éducateur. L'échantillon de la présente étude est constitué de 30 éducateurs/éducatrices de services de garde éducatifs (15 hommes et 15 femmes) travaillant auprès d'enfants âgés entre 3 et 5 ans, ainsi que de 30 enfants sous leur garde. Le support à la régulation émotionnelle des éducateurs et des éducatrices a été observé lors d'une situation standardisée de jeu en dyade éducateur-enfant enregistrée sur bande vidéo. Une grille d'observation par fréquences a été appliquée de façon continue à cette centration d'observation. Dans le but de comparer les stratégies d'aide à la régulation émotionnelle et les comportements des enfants selon leur sexe, différentes Manova à plan factoriel avec mesures paires ont été effectuées. Les résultats de cette recherche démontrent que les éducateurs évitent moins de faire vivre des frustrations aux enfants comparativement aux femmes qui elles déploient plusieurs stratégies afin de l'éviter. En retour, on observe chez les enfants une résolution plus franche de l'émotion lors des interactions avec les éducateurs. En conclusion, compte tenu du nombre d'heures passées en service de garde par les enfants et en considérant l'influence sur le développement émotionnel qu'ont les éducateurs sur ces enfants, il est intéressant de considérer la complémentarité des rôles que peuvent avoir des éducateurs hommes et femmes dans ces milieux.

Mots clés: régulation émotionnelle, éducateurs et éducatrice, préscolaire, observation.

Emotion regulation support offered by the teaching staff in connection with emotional regulation of children in child care; gender differences

The first objective of this research is to describe strategies to support emotional regulation of little boys and girls used in the presence of the male and female teaching staff. Complementarity, the second objective is to describe the different types of behavior of emotional regulation adopted by the children according to their gender and the gender of the educator. The sample of this study consists of 30 teachers / educators educational childcare (15 men and 15 women) working with children aged between 3 and 5 years, and 30 children in their care. Support of emotional regulation of educators and teachers were observed during a standardized play situations educator-child dyad videotaped. An observation by frequency has been continuously applied to this observation centration. In order to compare strategies to help control emotional regulation and behavior of children by sex, different factorial Manova design with paired measurements were performed. The results of this research indicate that if the teacher avoids to live less frustration for children, there is a higher resolution back free of emotion. In addition, women deploy several strategies to avoid the expression of anger and act as prevention. In conclusion, given the number of hours spent in child care for children of preschool age and considering the influence on the emotional development of children that educators provide, it is interesting to consider the complementary roles male and female educators can have in these areas.

Keywords : emotional regulation, male educator, preschool, observation.

Introduction

Durant la période préscolaire (entre 2 et 5 ans), les enfants changent et grandissent, et ce, sur plusieurs sphères de développement. Ils évoluent non seulement sur les plans cognitif, physique et social, mais aussi sur le plan émotionnel. Selon Denham (1998), à cet âge, l'apprentissage des émotions se fait principalement par la socialisation, c'est-à-dire par le contact avec les autres. Plusieurs personnes peuvent jouer le rôle d'agent de socialisation auprès de ces enfants. Que ce soit leurs parents ou tout individu qui entre en relation avec lui et qui consciemment ou inconsciemment démontre à l'enfant ce qui est acceptable ou non dans une culture donnée. En fait, ces agents de socialisation contribuent, chacun à leur façon, au développement des compétences émotionnelles des enfants d'âge préscolaire en les aidant à exprimer, à comprendre et à réguler leurs émotions. À cet effet, plusieurs études se sont penchées sur la socialisation émotionnelle des enfants par leurs parents, mais une nouvelle vague de recherche s'intéresse aux « autres » agents de socialisation non parentaux. Dans cette visée, la présente étude s'intéresse au soutien à la régulation émotionnelle offert par le personnel éducateur des services de garde éducatifs à l'enfance.

La définition de la régulation émotionnelle

Il existe plusieurs définitions de la régulation émotionnelle des enfants allant de conceptions très simples à de plus complexes. Par exemple Rubin, Coplan, Fox et Calkins (1995) définissent ce concept comme étant la capacité d'un individu à « apaiser son émotion », alors que pour Thompson (1994), la régulation émotionnelle est le processus intrinsèque et extrinsèque responsable du contrôle émotionnel, mais également de l'évaluation cognitive et de la modification de la réaction comportementale qui découle de cette évaluation. Pour leur part,

Cicchetti, Ganiban et Barnett (1991) complexifient cette définition en y ajoutant la fonction adaptative de la régulation émotionnelle. Ces auteurs précisent que la régulation émotionnelle entre en jeu en situation d'« excitation émotionnelle ». Malgré le fait que ces définitions présentent certaines différences, plusieurs points sont communs et pourraient se résumer en indiquant que la régulation émotionnelle consiste en l'habileté à contrôler un certain niveau d'excitation, d'énervement ou de frustration en fonction d'un contexte donné, ce qui faciliterait en retour un fonctionnement adapté de l'individu.

Chez les enfants d'âge préscolaire, la qualité de l'autorégulation émotionnelle peut être vue sur un continuum allant de la sous-régulation émotionnelle, communément rencontrée chez les enfants présentant des difficultés de comportement de type extériorisé, à la surrégulation émotionnelle, qui est fréquemment rencontrée chez les enfants présentant des difficultés de comportement de type intériorisé. La régulation émotionnelle optimale se situerait quelque part entre ces deux extrêmes (Rabineau, 2005). Selon l'avis de plusieurs, ces variations seraient la résultante de l'interaction entre des caractéristiques personnelles de l'enfant et l'influence des différents agents de socialisation dans son entourage (Campos, Campos et Barrett 1989; Eisenberg, Cumberland et Spinrad 1998; Pianta, Cox, Taylor et Early 1999; Denham, Workman, Cole, Weissbrod, Kendziora et Zahn-Waxler 2000). Il apparaît d'emblée intéressant d'explorer l'apport externe des agents de socialisation à ce processus. Ces agents de socialisation sont les parents, les amis, les compagnons de jeu, mais peuvent aussi être un éducateur ou un professeur. En fait, le rôle de ces différents agents de socialisation est similaire et vise l'accroissement des compétences émotionnelles chez le jeune enfant, en l'aidant à comprendre ses émotions et en le supportant dans sa régulation émotionnelle (Denham, 1998). Cet apport peut se faire selon trois mécanismes d'apprentissage distincts soit: 1) en réagissant aux émotions exprimées par l'enfant;

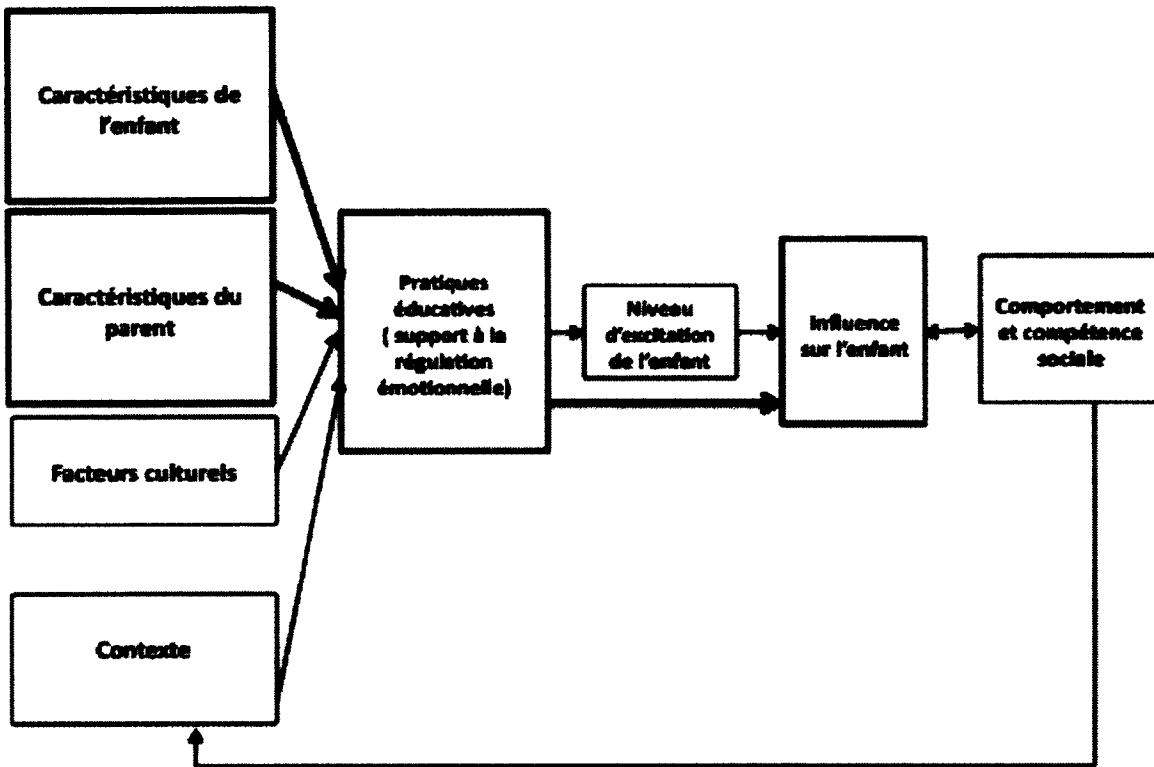
2) en fournissant un modèle de socialisation de leurs propres émotions ou 3) en enseignant directement des comportements émotionnels socialement opportuns (Halberstadt, 1991).

Un modèle explicatif de la socialisation des émotions

Eisenberg *et al.* (1998) ont développé un modèle intégrateur de la socialisation des émotions par les parents (voir figure 1). À droite du schéma, on illustre les quatre principaux éléments qui peuvent influencer les pratiques parentales relatives aux émotions soit: les caractéristiques de l'enfant, du parent, les facteurs culturels et le contexte. Les pratiques parentales peuvent à leur tour affecter la régulation des émotions de l'enfant soit directement selon les trois mécanismes d'apprentissage des émotions proposés par Halberstadt (1991) présentés plus tôt, soit indirectement par l'entremise du niveau d'excitation de l'enfant qui lui, aura une influence sur l'enfant.

Comme on peut l'observer dans le modèle proposé par Eisenberg *et al.* (1998), certaines variables semblent influencer les pratiques éducatives, ou comme nous les appellerons, les pratiques de « soutien à la régulation émotionnelle » mises de l'avant par les agents de socialisation. Par exemple, en aval, les caractéristiques comme le sexe des agents de socialisation ainsi que le sexe et l'âge des enfants seraient importantes à prendre en compte. De même, en amont, les comportements plus ou moins adaptés des enfants en réponse au type de soutien offert joueraient également un rôle de rétroaction sur le soutien offert. Finalement, les pratiques parentales, par leur caractère, peuvent avoir une influence positive ou au contraire négative sur l'enfant et sa socialisation. Par exemple, tel que décrit par Baumrind (1971), un style parental démocratique où les parents gardent un équilibre entre les exigences et la sensibilité a une influence positive sur les compétences sociales de leur enfant. Bien que les styles autocratiques et permissifs semblent représenter les extrémités opposées du spectre des conduites parentales,

Figure 1 — Modèle de socialisation des émotions



Source: Adaptation du modèle d'Eisenberg *et al.* (1998).

aucun des deux styles n'a été lié à des résultats positifs, probablement parce que tous deux minimisent les occasions d'apprendre à gérer ses émotions. D'un côté, trop de contrôle et d'exigences envers les enfants peuvent limiter leurs occasions de prendre leurs propres décisions ou de faire connaître leurs besoins à leurs parents. De l'autre côté, les enfants qui grandissent dans des foyers permissifs et indulgents risquent de ne pas recevoir les conseils et l'encadrement nécessaires à leur développement moral et au choix d'objectifs sains.

Enfin, malgré la pertinence du modèle élaboré par Eisenberg et ses collègues certaines critiques ont été formulées à son endroit. En effet, Parke et Mc Dowell (1998) ont formulé deux critiques qui sont directement en lien avec les différents agents de socialisation possible.

Premièrement, ils ont dénoncé le fait que les études recensées pour l'élaboration de ce modèle évaluaient peu ou pas l'influence des pères dans la socialisation émotionnelle, alors qu'il est reconnu que bien que les pères agissent de manière différente, ils s'avèrent des agents de socialisation équivalents aux mères (*Ibid*). Deuxièmement, ces auteurs ont fait ressortir le fait que les parents ne sont pas les seuls agents de socialisation des enfants. Ces deux limites méritent qu'on s'y intéresse plus à fond et elles seront discutées dans les paragraphes suivants.

Les pères comme agents de socialisation émotionnelle

En effet, même s'il a été démontré que la mère est généralement la donneuse de soin principal de l'enfant (Lee, Vernon-Feagans, Vazquez et Kolack, 2003), le père joue un rôle important lors des moments de jeu avec son enfant (Bartanusz et Šulová, 2003). D'une part, lors des périodes de jeu, le père est reconnu pour stimuler son enfant et l'amener à un état de grande fébrilité. D'autre part, généralement, les pères savent tracer des limites claires à leur enfant. Ils auraient donc la capacité de contrôler leur enfant lorsque leur niveau d'excitation est trop élevé, entre autres, lorsque l'enfant serait rendu à démontrer de l'agressivité dû à un haut niveau de frustration. Le père représenterait donc pour son enfant d'âge préscolaire un modèle et un soutien à la régulation émotionnelle (Lemche et Stöckler, 2002). Finalement, le modèle typologique des pères proposé par Paquette, Bolté, Turcotte, Dubeau et Bouchard (2000) vient compléter cette affirmation. En effet, ces auteurs ajoutent aux trois types parentaux identifiés par Baumrind (1971) (démocratique, permissif et autoritaire), le type du parent stimulateur. Les pères qui se retrouvent dans cette catégorie sont reconnus comme étant des parents qui stimulent beaucoup leur enfant en les initiant à de nouvelles activités tout en leur apportant du soutien émotionnel. À ce propos, la théorie d'activation proposée par Paquette (2004a, 2004b, 2007) pose l'hypothèse que l'implication des pères dans les jeux physiques et les jeux de bataille faciliterait l'apprentissage de certaines habiletés sociales, dont notamment la régulation des émotions

agressives dont la frustration. En stimulant l'enfant pour faire face aux défis de l'environnement physique et social, la fonction paternelle aurait également pour objet le respect des limites et des règles. L'enfant, pour bien se développer, aurait besoin d'une relation de stimulation et de prise de risque contrôlée qui pourrait être davantage induite par les pères. Finalement, les pères seraient des agents de socialisation émotionnels différents des mères, et ce, surtout en ce qui concerne le type de socialisation qu'ils offrent. En effet, si les mères sont meilleures pour discuter avec leur enfant des émotions et pour leur enseigner comment il devrait les exprimer en public, le père serait, pour sa part, le mieux outillé pour offrir un soutien à la régulation émotionnelle de son enfant (Kennedy, 2006). Ainsi, toujours en se fiant au modèle de socialisation des émotions d'Eisenberg et al. (1998), la caractéristique du sexe du parent pourrait avoir une influence sur le type de support à la régulation émotionnelle offerte par les hommes notamment parce que ces derniers offrent plus fréquemment des contextes de jeu qui permettent aux enfants d'expérimenter un plus haut niveau d'excitation et une gestion différente de ses comportement.

Les éducateurs comme agents de socialisation émotionnelle

Pour faire suite à la deuxième critique faite par Parke et Mc Dowell (1998) du modèle d'Eisenberg *et al.* (1998), on peut penser que de nos jours le milieu de garde représente également un milieu de socialisation important chez l'enfant qui le fréquente. En effet, les services de garde font partie de la vie quotidienne d'un nombre grandissant d'enfants. Effectivement, selon l'Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde (Institut de la statistique du Québec, 2009), près des trois quarts des familles québécoises ayant des enfants de moins de 5 ans utilisent une forme de garde non parentale de façon régulière. De plus, on constate que la grande majorité des enfants qui fréquentent les services de garde sont inscrits à temps complet (88,4% des enfants fréquentent

leur service de garde 5 jours par semaine) et qu'au fil des années, ce pourcentage augmente puisqu'il était de 76,8 % en 2001 (*Ibid.*). Il est aussi intéressant de souligner que tant dans les CPE que dans les garderies privées, les postes d'éducateurs sont en très forte majorité occupés par des femmes (les proportions vont de 79,7 % à 98,7 %, Ministère de la famille, 2010). Bien que les parents soient les premiers agents de socialisation de leur enfant, dès que celui-ci intègre un milieu de garde, son éducateur devient aussi un important modèle de régulation émotionnelle (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Howard, Ramey, Shure, Long, 1993; Greene, 1995). Certains auteurs avancent que les éducateurs sont au moins aussi influents que les parents en ce qui concerne le développement socioémotionnel des enfants, ceci étant dû au grand nombre d'heures par jour que les enfants passent avec leur éducateur et le rôle de donneur de soins que joue celui-ci qui est semblable à celui des parents (Howes, Matheson et Hamilton, 1994; Van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992, Hamilton et Howes, 1992). De plus, dans le milieu de garde, contrairement au milieu familial, l'enfant doit intégrer un groupe et vivre essentiellement avec celui-ci. L'enfant est donc contraint à répondre à certaines règles déterminées par l'éducateur qui peuvent être différentes de celles établies à la maison. Ce genre de situation amène son lot d'émotions nouvelles chez l'enfant et celui-ci doit apprendre à les réguler. Ainsi, l'éducateur, tout comme les parents, doit gérer le climat émotionnel et doit servir de modèle social et affectif aux enfants (Mill et Romano-White, 1999). Malgré tout, il est évident que certaines différences existent entre les parents et les éducateurs. Plus précisément, les parents sont plus permanents et ont plus de temps un à un avec l'enfant que leur éducateur (Pianta *et al.*, 1999). De plus, Rabineau (2005) ajoute que malgré le fait que les éducateurs ont une influence moins permanente, ils doivent répartir leur attention entre plusieurs enfants et ils ont un rôle plus pédagogique; ils sont peut-être mieux équipés en tant qu'agent de socialisation que les parents,

dû au fait qu'ils ont été formés spécifiquement pour vivre et interagir avec des enfants dans ce contexte social chargé émotionnellement.

Par ailleurs, si effectivement les pères jouent un rôle important particulier et complémentaire à celui des mères dans l'acquisition de l'autocontrôle des enfants (Dubé *et al.*, 2005 ; Kennedy, 2006 ; Monette *et al.*, 2005), il semble tout indiqué de se demander si ces différences existent également chez le personnel éducateur dans les milieux de garde, qu'il soit homme ou femme. Or, à notre connaissance aucune étude n'a encore évalué cet aspect. Pour combler cette lacune, la présente étude vise deux objectifs. Le premier est de décrire les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle utilisées par le personnel éducateur et de vérifier s'il existe une différence significative selon que l'on soit en présence d'un éducateur homme ou femme et selon qu'il soit en interaction avec un garçon ou une fille. En complémentarité, le deuxième objectif est de décrire les différents types de comportement de régulation émotionnelle adoptés par les enfants et de vérifier s'il y a une différence significative en fonction de leur sexe et du sexe de l'éducateur avec lequel il interagit.

Ensuite, la deuxième question présentée par la présente recension est la suivante: les éléments de support à la régulation émotionnelle diffèrent-ils selon le sexe des parents ou des éducateurs? Avant toute chose, il est important de préciser que seules les études qui portaient sur les parents ont évalué la différence selon le sexe et qu'aucune étude portant sur les éducateurs n'a évalué cet aspect. Ainsi, en ce qui a trait aux parents, il semble unanime que des différences existent entre les pères et les mères. D'abord, Kennedy (2006) rapporte que les pères utiliseraient davantage une approche de raisonnement avec leur fils. Ensuite, Dubé *et al.* (2005) indiquent que face à un enfant en opposition passive, les pères utiliseraient plus de support émotionnel que les mères. Cette étude conclut de plus que, face à un enfant ayant un trouble au niveau de sa régulation émotionnelle, les pères adopteraient de meilleures stratégies que les mères sans toutefois énoncer précisément lesdites stratégies. Finalement, Monette *et al.* (2005), pour leur part, indiquent que les pères utiliseraient plus de contrôle intrusif pour réguler les émotions de

leur enfant plus jeune (2-3 ans) alors que les mères employaient significativement plus cette stratégie auprès des enfants plus vieux (4-6 ans).

Méthode

Participants et mode de recrutement

Les participants à cette étude ont été sélectionnés à partir de l'échantillon initial d'un projet de recherche plus large ayant pour but d'explorer les différences entre les pratiques éducatives des éducateurs et des éducatrices des services de garde publics au Québec, les Centres de la petite enfance et de leurs liens avec l'adaptation sociale des enfants (Besnard, 2012). L'échantillon de la présente étude est constitué de 30 éducateurs/éducatrices de CPE (15 hommes et 15 femmes) travaillant auprès d'enfants âgés de 3 à 5 ans, ainsi que de 30 enfants sous leur garde.

Lors de la collecte de données, les éducateurs/éducatrices étaient en moyenne âgés de 38 ans (é-t.= 8 ans) et la grande majorité d'entre eux (90 %) avaient plus de 5 ans d'expérience dans le milieu. Comme formation initiale, 97 % avaient une formation postsecondaire dans le domaine de l'éducation, dont 63 % diplômés spécifiquement en Techniques d'éducation à l'enfance. Les CPE dans lesquels ils travaillent comptent en moyenne 53 places (é-t.= 30) et sont répartis dans différents contextes socio-économiques (13 % issus de milieux défavorisés, 74 % issus de milieux dans la moyenne et 13 % issus de milieux plus favorisés que la moyenne). Après vérification (Test-t pour les variables continues et chi carré pour les variables nominales) aucune différence significative n'a été observée entre les caractéristiques des éducateurs et celles des éducatrices.

Pour ce qui est des enfants de l'échantillon (n=30), la moitié sont des garçons, ils sont en moyenne âgés de 51 mois (é-t= 9,6 mois), fréquentent un CPE en moyenne 37 heures/semaine (é-

t.= 10,50) et ont intégré le milieu de garde en moyenne à l'âge de 23 mois (é-t.= 15 mois). Finalement, pour ce qui est des familles de ces enfants, elles sont majoritairement biparentales (91,3 %) et ont un revenu moyen de 74 000 \$ (é-t.=2 400 \$).

Vu leur petit nombre, dans un premier temps, les éducateurs ont été recrutés sur une base volontaire à travers le réseau des CPE du Québec pour être par la suite pairés à une éducatrice du même CPE. Le choix du pairage est allé prioritairement à une éducatrice qui travaillait auprès du même groupe d'enfants que l'éducateur ou, lorsque c'était impossible, auprès d'un autre groupe d'enfant du même âge. Les enfants participant à la présente étude ont pour leur part été sélectionnés à partir des groupes d'enfants sous la responsabilité des éducateurs et éducatrices participant à l'étude. Dans chaque groupe, un garçon et une fille ont été sélectionnés afin de participer à l'évaluation. Comme seuls critères de sélection, les deux enfants devaient être bien connus, à la fois par l'éducateur et l'éducatrice participant et les parents devaient accepter leur participation à l'étude.

Procédure d'évaluation

Le support à la régulation émotionnelle des éducateurs et des éducatrices a été observé lors d'une situation standardisée de jeu en dyade éducateur-enfant enregistrée sur bande vidéo. L'observation fut filmée dans le milieu naturel de l'enfant, soit dans les locaux de son CPE sur ses heures de fréquentation régulière. Cette procédure tient compte des recommandations de Bronfenbrenner et Morris (1998) qui ont démontré l'importance d'évaluer les jeunes enfants dans leur milieu naturel afin de s'assurer de la validité écologique de la situation observée. La situation d'observation standardisée retenue est à trois volets: le premier, une séance de jeu en présence d'une sélection de jouets prédéterminés de différents types (moteur, symbolique et cognitif), le deuxième lors d'une session de rangement des jouets et le troisième, dans un contexte de jeu sans

le support de jouets, le tout pour un total de 30 minutes. Les consignes sont simples, l'éducateur ou l'éducatrice doit jouer avec l'enfant en utilisant uniquement le matériel disponible dans un bac fourni par l'évaluateur. Après 15 minutes, une minuterie sonne afin d'indiquer la fin de la période de jeu. À ce moment, l'éducateur/éducatrice doit demander à l'enfant de ranger les jouets dans le bac. Par la suite, la période de jeu se continue, mais cette fois, sans le support de jouets. Pour la présente étude, uniquement la séance de rangement des jouets fut utilisée, c'est-à-dire la période allant du début de la sonnerie jusqu'à la fin du rangement. Ce contexte d'observation a déjà été employé dans des projets similaires (Dubé, Monette, Langlois-Cloutier, Paquette et Bigras 2005; Langlois-Cloutier, Monette, Dubé, Bigras et Paquette 2005; Monette, Langlois-Cloutier, Dubé, Bigras et Paquette 2005). Vaughn, Kopp et Krakow (1984) ont décrit la situation de rangement de jouets comme étant frustrante pour les enfants d'âge préscolaire et tel que vu lors de la présentation de la problématique, ce genre de situation est utilisé couramment dans les études voulant évaluer le support à la régulation émotionnelle.

Chaque éducateur et chaque éducatrice ont été observés à deux reprises, une première fois en présence du petit garçon et une deuxième fois en présence de la petite fille de son CPE. Les paires d'éducateur-éducatrice d'un même CPE ont donc été observées avec les mêmes deux enfants. Au total, 60 observations dyadiques éducateur ou éducatrice-enfant ont été recueillies. En recrutant un homme et une femme en provenance du même milieu de garde et en les observant en action auprès des mêmes enfants, nous contrôlons un ensemble de variables environnementales dont les règles et l'organisation du milieu de garde, de même que l'influence de l'enfant lui-même dans les interactions. Il est important de souligner que l'équivalence des enfants du présent échantillon est assurée par le fait que chaque garçon et chaque fille ont été pairés aux mêmes deux éducateurs (homme et femme) provenant du CPE d'appartenance du jeune.

Instrument de mesure

Afin d'analyser le type de support à la régulation émotionnelle offert par les éducateurs et les comportements de régulation émotionnelle des enfants en situation de rangement de jouets, une grille d'observation par fréquences a été appliquée de façon continue à cette centration d'observation. Cette grille d'observation est une adaptation de la grille conçue par Dubé, Langlois-Cloutier et Paquette (2004) qui a été utilisée antérieurement auprès d'enfants du même âge (entre 2 et 5 ans) dans des situations de rangement de jouets analogues (Dubé *et al.*, 2005; Langlois-Cloutier *et al.*, 2005; Monette *et al.*, 2005).

La grille originale présente six stratégies de support à la régulation émotionnelle offertes par les éducateurs selon l'orientation de la stratégie soit vers: 1) l'action (ex : verbalise la consigne), 2) l'affect (ex : verbalise les émotions vécues par l'enfant), 3) le renforcement (ex : « Tu fais bien cela ! », 4) le jeu (ex : comptine du rangement), 5) la verbalisation autoritaire (ex : utilise la menace) et 6) les actions intrusives(ex : retire les jouets des mains de l'enfant). Tels que proposés par les données qualitatives de Gloeckler (2007), deux types de support à la régulation émotionnelle ont été rajoutés: 7) soutien physique (ex : l'éducateur amène le bac de jouets près de l'enfant) et 8) structuration du temps (ex : « on a presque fini »). Une dernière catégorie a également été ajoutée: 9) représentant des situations où l'éducateur adopte tout autre comportement qui n'est pas une stratégie de support à la régulation émotionnelle. En réponse au type de support offert par l'adulte, cette grille propose également dix comportements que peut présenter l'enfant. Premièrement, l'acquiescement verbal et non verbal à la demande de l'éducateur (n° 1) et neuf comportements de régulation émotionnelle pour éviter la frustration de cesser le jeu soit: 2) opposition passive, 3) opposition active, 4) opposition agressive, 5) diversion de l'éducateur, 6) négociation avec l'éducateur, 7) contrôle du comportement de l'éducateur, 8)

déception verbale et/ou non verbale, 9) automanipulation (ex : l'enfant joue avec son chandail) et 10) observation.

Chaque observation a été décodée à deux reprises. Pour le premier décodage, les types de stratégies proposés par l'éducateur ou l'éducatrice ont été notés ainsi que le temps écoulé jusqu'à ce que l'adulte propose une autre stratégie ou détourne l'enfant du rangement. Le second décodage de manière similaire a pris en note le type de comportement de régulation utilisé par l'enfant ainsi que le temps de l'exécution de chacun de ces comportements.

Cette grille a permis de recueillir: 1) le temps total utilisé par la dyade afin d'effectuer le rangement complet des jouets utilisés; 2) de répertorier les différents types de stratégies utilisés par l'éducateur/éducatrice afin de supporter la régulation émotionnelle et le nombre de stratégies différentes utilisées; 3) de répertorier les différents types de comportements de régulation émotionnelle utilisés par l'enfant et le nombre de comportements différents utilisés; et finalement 4) le pourcentage de temps utilisé pour chacune des stratégies utilisées par l'éducateur/éducatrice ou pour chacun des comportements des enfants.

Accords interjuge

Le décodage a été effectué par deux étudiants gradués en psychoéducation. Puisque la présente observation vise à évaluer la présence de différences selon le genre des éducateurs, tel que recommandé par Besnard (2008) et Repp, Nieminen, Olinger et Brusca (1988), un étudiant et une étudiante ont été retenus pour le décodage afin de minimiser le biais possible dû au genre des décodeurs. Suite à une formation d'une quinzaine d'heures à l'utilisation de la grille de décodage, l'accord inter-juge entre ces deux décodeurs a été calculé à partir de 10 % des observations disponibles. Ainsi, les pourcentages d'accord inter-juge (nombre d'accord sur le nombre total d'accord et de désaccord x 100) ont été de 79 % pour les stratégies des éducateurs et de 82 % pour les comportements des enfants.

Résultats

Analyses descriptives des stratégies de soutien à la régulation émotionnelle

Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts types pour le temps total qu'a duré le rangement de jouet, le nombre total de stratégies utilisées ainsi que le nombre de stratégies différentes utilisées, et enfin le nombre de fois et la proportion de temps (ratio durée de la stratégie /le temps total) que chacune des stratégies a été utilisée. Ces données sont présentées pour l'échantillon total puis pour les sous-échantillons des éducateurs et pour celui des éducatrices. En plus d'avoir calculé les moyennes de chaque stratégie prise individuellement, les stratégies ont été regroupées pour former deux autres catégories, soit les stratégies positives (orientées vers l'action, l'affect, le renforcement, le jeu, le soutien physique et la structuration du temps) choisies pour leur caractère aidant à la régulation émotionnelle de l'enfant et les stratégies négatives (la verbalisation autoritaire et les actions intrusives) choisies pour leur caractère non aidant à la régulation émotionnelle des enfants. Ces regroupements ont été inspirés par le caractère positif et négatif des styles parentaux de Baumrind (1971) présentés plus tôt. Ces deux catégories ont aussi été ajoutées dû au petit nombre de fois que certaines stratégies avaient été utilisées.

Tableau 1

Moyennes des stratégies de soutien à la régulation émotionnelle

		Échantillon total (n=60 dyades)	Éducateur homme (n=30 dyades)	Éducateurs femmes (n=30 dyades)
		M (é-t.)	M (é-t.)	M (é-t.)
Temps total du rangement (sec)				
		173 (87)	157 (81)	188 (91)
Nb d'interventions totales				
		22,3 (13,3)	18,9 (10,9)	25,8 (14,7)
Nb de stratégies différentes				
		4,75 (1,52)	4,33 (1,54)	5,17 (1,42)
Stratégies:				
1-Action	Nombre	11,60 (7,73)	10,80 (7,19)	12,50 (8,26)
	%Temps	36,60 (15,70)	39,10 (16,20)	34,10 (15,00)
2-Affect	Nombre	1,95 (2,45)	1,03 (1,38)	2,87 (2,93)
	%Temps	6,31 (10,20)	5,35 (12,20)	7,26 (7,86)
3-Renforcement	Nombre	3,88 (3,76)	3,20 (2,78)	4,57 (4,49)
	%Temps	11,10 (9,55)	11,70 (10,70)	10,40 (8,45)
4-Jeu	Nombre	1,00 (1,19)	0,77 (0,97)	1,23 (1,36)
	%Temps	5,78 (10,30)	2,85 (4,22)	8,71 (13,50)
5- Verb. autoritaires	Nombre	0,30 (0,81)	0,23 (0,68)	0,37 (0,93)
	%Temps	0,96 (3,08)	0,63 (1,87)	1,28 (4,95)
6-Act. intrusive	Nombre	0,28 (0,67)	0,30 (0,70)	0,27 (0,64)
	%Temps	1,07 (3,25)	1,34 (4,19)	0,79 (1,94)
7- Soutien physique	Nombre	1,85 (2,23)	1,60 (2,34)	2,10 (2,12)
	%Temps	5,84 (6,58)	5,27 (7,63)	6,41 (5,40)
8- Struct. du temps	Nombre	1,42 (1,91)	0,90 (1,27)	1,93 (2,29)
	%Temps	5,98 (10,30)	4,16 (8,94)	7,80 (11,40)
Regroupement positif				
	Nombre	21,80 (13,30)	18,30 (10,90)	25,20 (14,80)
	%Temps	71,60 (20,00)	68,50 (22,20)	74,70 (17,30)
Regroupement négatif				
	Nombre	0,58 (1,06)	0,53 (1,00)	0,63 (1,13)
	%Temps	2,02 (4,51)	1,97 (4,83)	2,07 (4,25)

Ces résultats indiquent qu'en moyenne la session de rangement de jouets n'a duré que près de 3 minutes ($M = 173$ secondes, $\text{é-t} = 87$) et que durant cette période, les éducateurs/éducatrices ont fait en moyenne 22 interventions ($\text{é-t.} = 13,3$). Durant ces interventions, les éducateurs/éducatrices utilisent en moyenne 4,75 stratégies différentes. De ce nombre, 71,6 % sont considérées comme étant positives alors qu'uniquement 2 % sont considérées négatives. Quand on regarde plus attentivement, on peut observer que la stratégie dirigée vers l'action est celle utilisée le plus fréquemment (dans 36,6 % du temps) alors que certaines autres (verbalisation autoritaire et actions autoritaires) sont utilisées moins de 1,5 % du temps.

Comparaison entre les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle

Dans le but de comparer les stratégies d'aide à la régulation émotionnelle utilisées par les femmes et les hommes éducateurs et ce, selon qu'ils soient en présence d'un garçon ou d'une fille, différentes Manova à plan factoriel avec mesures paires ont été effectuées: 1) pour vérifier des différences en fonction du sexe de l'éducateur, 2) du sexe de l'enfant ou 3) de l'interaction entre le sexe de l'éducateur et celui de l'enfant. Deux analyses ont dans un premier temps tenu compte de l'ensemble des dimensions (effet principal), une pour la fréquence d'utilisation des stratégies (nombre) et l'autre pour la durée (% de temps). Les résultats de ces analyses indiquent des différences selon le sexe des éducateurs (Nb: $F(1,28) = 5,0$, $p = 0,033$; % de T: $F(1,28) = 3,91$, $p = 0,058$), mais aucune différence significative selon le sexe des enfants (Nb: $F(1,28) = 0,40$, $p = 0,531$; % de T: $F(1,28) = 0,00$, $p = 0,965$) et aucun effet d'interaction significatif (Nb: $F(1,28) = 0,62$, $p = 0,439$; % de T: $F(1,28) = 0,38$, $p = 0,545$). Par la suite, des analyses semblables ont été effectuées séparément pour chacune des dimensions à l'étude. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Différences entre les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle
(60 dyades)

		Sexe éduc.	Sexe enfants	Sexe éduc X Sexe enfants
		F (1,28)	F (1,28)	F (1,28)
Temps total du rangement (sec)		2,53	0,01	0,61
Nb d'interventions totales		5,06*	0,40	0,62
Nb de stratégies différentes		4,54*	1,77	1,62
Stratégies:				
1-Action	Nombre	0,88	1,53	0,75
	%Temps	1,69	0,47	0,28
2-Affect	Nombre	9,80**	1,97	0,39
	%Temps	0,83	0,77	0,63
3-Renforcement	Nombre	2,10	0,05	0,03
	%Temps	0,33	0,37	0,72
4-Jeu	Nombre	2,43	0,71	0,05
	%Temps	4,93*	0,31	0,15
5- Verb. autoritaires	Nombre	0,40	0,39	0,10
	%Temps	0,64	0,88	0,00
6-Act. Intrusive	Nombre	0,38	4,84*	0,34
	%Temps	0,43	3,09'	0,68
7- Soutien physique	Nombre	0,71	0,98	0,03
	%Temps	0,45	0,11	1,10
8- Struct. du temps	Nombre	5,72*	0,32	0,72
	%Temps	2,27	0,02	1,43
Regroupement positif				
	Nombre	4,95*	0,59	0,54
	%Temps	2,17	0,03	0,23
Regroupement négatif				
	Nombre	0,23	2,37	0,65
	%Temps	0,01	2,80	0,43

' p<0,10; *p <0,05; **p <0,01

Tel qu'indiqué au tableau 2, des différences significatives ont été observées entre le sexe des éducateurs. Ainsi, les femmes emploieraient significativement plus de stratégies au total et plus de stratégies différentes que les hommes. De plus, les femmes emploieraient significativement plus de stratégies dites « positives » que les hommes. Finalement, lorsque les femmes emploieraient des stratégies orientées vers le jeu, elles le feraient significativement plus longtemps que les hommes.

De plus, malgré une absence d'effet principal pour des différences en fonction du sexe des enfants, une différence est apparue significative en ce qui a trait aux actions intrusives qui seraient effectuées plus fréquemment auprès des filles (0,47) qu'auprès des garçons (0,10).

Analyses descriptives des comportements adoptés par les enfants

Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts types du nombre total de comportements de régulation des émotions utilisés par les enfants ainsi que le nombre de comportements différents utilisés, et enfin le nombre de fois et la proportion de temps (ratio durée du comportement /le temps total) que chacun des comportements a été utilisé. Encore ici, en raison du petit nombre d'apparitions de chacun des comportements de régulation des émotions, un regroupement des comportements d'évitement a été effectué. Ces données sont présentées pour l'échantillon total puis pour les sous-échantillons des éducateurs et pour celui des éducatrices.

Tableau 3

Moyennes des comportements adoptés par les enfants face au soutien à la régulation émotionnelle

		Total (n= 60 dyades)	Éducateur- enfant (n=30 dyades)	Éducatrice- enfant (n=30 dyades)
		M (é-t.)	M (é-t.)	M (é-t.)
Nb de comportements différents		4,18 (1,38)	4,23 (1,45)	4,13 (1,33)
Nb de comportements totaux		14,75 (8,10)	14,40 (7,90)	15,10 (8,43)
Comportements				
1-Aquiescement	Nombre	7,95 (5,09)	7,36 (4,30)	8,53 (5,79)
	%Temps	63,60 (17,79)	59,16 (17,00)	68,02 (17,72)
2-Opp. passive	Nombre	1,33 (1,69)	1,47 (1,76)	1,20 (1,65)
	%Temps	6,61 (9,96)	7,60 (9,88)	5,61 (10,11)
3-Opp. active	Nombre	0,37 (0,82)	0,40 (0,81)	0,33 (0,84)
	%Temps	1,40 (4,18)	2,01 (5,42)	0,78 (2,34)
4-Opp. agressive	Nombre	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
	%Temps	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
5-Diversion	Nombre	1,65 (1,87)	1,67 (2,11)	1,63 (1,63)
	%Temps	8,50 (10,10)	8,62 (9,91)	8,38 (10,43)
6-Négociation	Nombre	0,42 (1,31)	0,63 (1,67)	0,20 (0,76)
	%Temps	1,57 (4,92)	2,10 (5,51)	1,05 (4,29)
7-Contrôle	Nombre	0,38 (1,38)	0,73 (1,89)	0,03 (0,18)
	%Temps	0,99 (3,41)	1,95 (4,66)	0,03 (0,18)
8-Déception	Nombre	0,90 (1,24)	0,63 (0,93)	1,17 (1,46)
	%Temps	3,00 (4,80)	2,65 (5,53)	3,35 (3,99)
9-Automanip.	Nombre	0,13 (0,34)	0,03 (0,18)	0,23 (0,43)
	%Temps	0,58 (2,04)	0,07 (0,38)	1,09 (2,80)
10-Observation	Nombre	1,62 (1,26)	1,47 (1,25)	1,77 (1,28)
	%Temps	10,66 (12,22)	13,03 (15,84)	8,29 (6,44)
Regroupement des comportements d'évitement				
	Nombre	5,18 (4,10)	5,57 (4,97)	4,80 (3,03)
	%Temps	25,75 (18,05)	27,81 (19,27)	23,69 (16,82)

Ces résultats indiquent qu'en moyenne les enfants ont fait 15 comportements de régulation émotionnelle face au soutien offert par les éducateurs et les éducatrices (é-t. = 8,10). Durant la situation de rangement de jouets, les enfants utilisent en moyenne 4 comportements différents. Encore ici, deux catégories ont été créées afin de regrouper les comportements coopératifs de l'enfant face à la tâche de rangement de jouets dits « positifs » et les comportements de non-coopération dits « négatifs ». La majorité du temps (63,6 %), les enfants se comportent de manière positive, soit par l'acquiescement verbal et non verbal à la consigne de rangement de jouet. Alors que 25,8 % du temps les enfants emploient un comportement négatif dans le sens qu'ils refusent de ranger (opposition passive, opposition active, opposition agressive, diversion de l'éducateur, négociation avec l'éducateur, contrôle du comportement de l'éducateur, déception verbale et non verbale, automanipulation et se positionne en observateur). Quand on regarde plus attentivement, on remarque que les comportements d'opposition active, d'opposition agressive, du contrôle de l'éducateur et d'automanipulation (ex.: l'enfant se tourne une mèche de cheveux, se flatte plutôt que de ranger les jouets) sont utilisées moins de 1,5 % du temps.

Comparaison des comportements adoptés par les enfants

Dans le but de comparer les comportements adoptés par les enfants face au soutien à la régulation émotionnelle offert par les femmes et les hommes éducateurs, de nouvelles Manova à plan factoriel avec mesures paires ont été effectuées (pour le sexe de l'éducateur, le sexe de l'enfant et l'interaction entre le sexe de l'éducateur et de l'enfant). Comme il a été effectué précédemment avec les stratégies, des analyses d'effet principal ont tenu compte de l'ensemble des dimensions. Les résultats de ces analyses indiquent un effet d'interaction significatif entre le sexe des éducateurs et le sexe des enfants ($F(1,28)=4,76$, $p=0,04$) pour ce qui a trait à la proportion de temps de chacun des comportements des enfants. Les autres analyses ne se sont pas révélées significatives (différences entre éducateur NB: $F(1,28)=0,20$ $p=0,655$; % de T:

F(1,28)=0,11, p=0,740; différences entre enfants NB: F(1,28)=0,50, p=0,484; % de T: F(1,28)=0,54, p = 0,470). Par la suite, des analyses semblables ont été effectuées séparément pour chacun des comportements des enfants. Les résultats de ces analyses sont présentés au tableau 4.

Tableau 4
Différences entre comportements de régulation émotionnelle selon le sexe de l'éducateur et de l'enfant (60 dyades)

		Sexe éduc.	Sexe enfants	Sexe éduc X Sexe enfants
		F (1,28)	F (1,28)	F (1,28)
Nb de comportements différents		0,10	0,56	0,01
Nombre de comportements totaux		0,20	0,50	0,06
Comportements:				
1- Aqiesment	Nombre	1,29	0,02	0,47
	%Temps	5,77*	0,06	1,77
2-Opp. passive	Nombre	0,48	1,53	0,75
	%Temps	0,56	0,00	0,13
3-Opp. active	Nombre	0,10	1,58	0,38
	%Temps	1,26	2,55	1,03
4- Opp. agressive	Nombre	-	-	-
	%Temps			
5-Diversion	Nombre	0,01	0,35	0,60
	%Temps	0,01	0,34	0,69
6- Négociation	Nombre	2,57	0,07	1,84
	%Temps	2,23	0,01	2,35
7-Contrôle	Nombre	3,87 ^t	0,01	0,01
	%Temps	4,96*	0,54	0,42
8- Déception	Nombre	3,19 ^t	0,66	2,44
	% temps	0,28	1,69	0,37
9-Automanip.	Nombre	7,00*	0,48	0,00
	%Temps	4,00 ^t	1,18	1,88
10-observation	Nombre	0,62	0,14	0,92
	%Temps	2,54	0,66	1,21
Regroupement des comportements d'évitement				
	Nombre	0,77	1,53	0,64
	%Temps	0,91	0,08	3,59 ^t

^tp<0,10; *p <0,05

Tel qu'indiqué au tableau 4, une tendance est observée ($p = 0,068$) en ce qui a trait à l'interaction entre le sexe des éducateurs et le sexe des enfants pour la variable du regroupement des comportements d'évitement. Ce résultat dénote que les enfants, garçons et filles, ont tendance à se comporter différemment selon qu'ils sont en interaction avec un éducateur ou une éducatrice. Plus spécifiquement, les analyses posthoc indiquent que les garçons évitent de ranger les jouets significativement plus longtemps en présence des éducateurs (32,6 % du temps) qu'en présence des éducatrices (20,3 %, $t=2,14$ $p=0,05$). Cette différence n'est pas significative chez les filles: 27,1 % du temps en présence des éducatrices contre 23,0% en présence des éducateurs ($t=0,63$ $p=0,54$).

Des différences significatives ont également été observées en fonction du sexe des éducateurs. Ainsi, les enfants tenteraient plus fréquemment et plus longtemps de contrôler leur éducateur lors du rangement de jouets que leur éducatrice. Aussi, les enfants emploieraient significativement plus fréquemment le comportement d'automanipulation et auraient tendance à l'utiliser plus longtemps ($p=0,055$) en présence d'une éducatrice qu'en présence d'un éducateur. Finalement, les enfants emploieraient un comportement positif d'acquiescement à la consigne significativement plus longtemps en présence d'une éducatrice que d'un éducateur.

Discussion

Pour cette recherche, deux objectifs étaient visés. Le premier objectif était de décrire les stratégies de soutien à la régulation émotionnelle offertes aux enfants par le personnel éducateur dans une situation de rangement de jouets et de vérifier s'il y a une différence significative selon que nous soyons en présence d'un éducateur homme ou femme et selon qu'il soit en interaction avec un garçon ou une fille. Complémentairement, le deuxième objectif était de décrire et de vérifier s'il y avait une différence significative dans le type de

comportement de régulation émotionnelle utilisé par les enfants toujours en fonction du sexe des enfants et du personnel éducateur en présence.

En ce qui a trait au premier objectif, il est d'abord intéressant de constater que si, d'une part, le temps requis pour effectuer le rangement des jouets est plutôt court (autour de trois minutes), d'autre part, les éducateurs/éducatrices interviennent à de nombreuses reprises afin de réguler les émotions de frustration face au rangement de jouets que doivent effectuer les enfants, et ce, de manière majoritairement positive. Cette recherche vient donc appuyer d'autres auteurs (Coie *et al.*, 1993; Greene, 1995) qui affirment que les éducateurs peuvent représenter un bon modèle de socialisation des émotions, et ce, grâce à leur formation et leur expertise dans la gérance quotidienne de la régulation des émotions de nombreux enfants. Ces résultats sont des plus positifs compte tenu des nombreuses heures que les enfants passent en service de garde éducatif et de l'importance de la qualité des interactions éducateur/enfant sur le développement des enfants (Bigras et Japel, 2007).

Pour ce qui est des différences de stratégies utilisées selon le sexe des éducateurs, la présente recherche note que les femmes utilisent plus de stratégies au total, davantage de stratégies différentes et qu'elles utilisent plus de stratégies positives que les hommes. L'analyse plus fine de ces résultats indique qu'en comparaison aux éducateurs, les éducatrices utilisent plus fréquemment des stratégies utilisant l'affect (par exemple: elle nomme à l'enfant qu'elle comprend la frustration de ce dernier, qu'elle sait que c'est désagréable de devoir arrêter d'avoir du plaisir, etc.), elles utilisent plus longuement des stratégies orientées vers le jeu (ex.: elles chantent une comptine généralement utilisée pour le rangement) et utilisent plus fréquemment la structuration du temps (ex.: l'éducatrice nomme à l'enfant ce qu'ils feront suite au rangement – activité agréable). Ainsi, on peut observer une tendance chez les éducatrices à agir à titre préventif, c'est-à-dire à agir en grande partie afin de détourner ou d'atténuer la frustration due au fait que l'enfant doit arrêter de jouer. Cette attitude des

éducatrices peut être associée au style éducatif démocratique décrit par Baumrind qui prône le contrôle chaleureux et le raisonnement verbal comme stratégies éducatives et permet à l'enfant de réguler ses émotions avec l'aide d'un contrôle externe.

De leur côté, les éducateurs donneraient en général moins de consignes et ces dernières seraient dirigées directement sur la tâche et ils auraient ainsi moins peur de placer l'enfant directement face à sa frustration. Cette façon d'intervenir plus directement pourrait représenter pour l'enfant une opportunité d'apprentissage de l'autorégulation de ses émotions. Ainsi, ce résultat peut être interprété comme représentant bien le style éducatif stimulateur du père décrit par Paquette et qui vient compléter les styles décrits par Baumrind. Ce style éducatif propose d'utiliser la « relation d'activation » pour qualifier le lien affectif qui s'établit entre le père et l'enfant. Contrairement à la relation mère-enfant qui permet d'apaiser l'enfant, la relation d'activation père-enfant permet de répondre au besoin de l'enfant d'être activé et de se surpasser, entre autres de s'autoréguler. Dans le présent contexte, l'enfant face à sa frustration de devoir ranger les jouets en présence d'un éducateur masculin devra lui-même gérer cette activation interne de frustration. En ayant moins d'opportunité d'esquiver la frustration, on peut penser que l'enfant à l'occasion de faire de nouveaux apprentissages d'autorégulation.

Dans le même sens, les résultats du deuxième objectif nous laissent penser que les enfants réagissent différemment selon qu'ils sont en interaction avec une femme ou avec un homme éducateur. En effet, les enfants démontrent un meilleur taux d'acquiescement à la tâche de rangement de jouets et un comportement plus passif face au rangement en compagnie d'une éducatrice (ex.: se tourne une mèche de cheveux, se flatte, met les doigts dans sa bouche, entortille son chandail). Ainsi, ce résultat démontrerait l'efficacité immédiate d'une stratégie plus préventive et chaleureuse de l'éducatrice qui empêcherait les débordements émotifs chez l'enfant face à une frustration.

Pour ce qui est du comportement des enfants en présence des éducateurs masculins, ils cherchent davantage à détourner le rangement de jouets en contrôlant le comportement de l'éducateur comparativement à celui de l'éducatrice et ce, plus particulièrement chez les petits garçons. Ce résultat est toujours en accord avec la stratégie éducative d'activation qui favorise l'autorégulation des émotions de l'enfant. En effet, en laissant l'enfant gérer lui-même sa frustration, il est possible de croire qu'un enfant d'âge préscolaire au début de son apprentissage de régulation émotionnelle, plus particulièrement les jeunes garçons reconnus comme étant plus impulsifs, tenteront d'abord de tester les limites et voir s'il peut détourner la consigne pour ensuite, si la limite est claire, user de créativité afin de s'autogérer.

En conclusion, compte tenu du nombre d'heures passées en service de garde par les enfants d'âge préscolaire et l'influence sur le développement émotionnel qu'ont les éducateurs sur ces enfants, il est intéressant de considérer la complémentarité des rôles que peuvent avoir des éducateurs hommes et femmes dans ces milieux. Si, comme le propose la théorie de l'activation de Paquette, les enfants bénéficient de la complémentarité d'être parfois apaisés, mais parfois activés, par cette recherche, il est possible d'envisager la richesse d'être régulièrement en contact avec un éventail plus vaste d'interactions différentes. Tout comme la complémentarité père, mère est souhaitée à la maison, une présence accrue de figures masculines en service de garde en complémentarité avec les présences féminines pourrait contribuer à offrir un environnement d'apprentissage plus riche.

Limites de l'étude et avenues de recherche futures

Malgré toutes les précautions au niveau méthodologique qui ont été appliquées pour cette recherche, certaines limites sont toujours présentes. En effet, la petite taille de l'échantillon dû à la représentativité très faible d'hommes en service de garde pourrait nuire à la validité de certains résultats. Ainsi, à des fins de généralisation, il serait intéressant de reproduire cette étude ultérieurement auprès d'un échantillon plus grand. Aussi, puisque les

éducateurs ont choisi les enfants avec lesquels ils allaient être observés, il est possible de croire que les enfants choisis avaient déjà un bon lien affectif avec les éducateurs/éducatrices. Bien que « l'effet » du comportement de l'enfant ait été contrôlé puisque les éducatrices et les éducateurs d'un même centre ont été observés auprès des mêmes enfants, il serait tout de même intéressant de vérifier si les différences observées se maintiennent avec une clientèle d'enfants présentant certaines difficultés au plan social. Enfin, il serait intéressant de vérifier l'impact des différences observées dans les dyades éducateur-enfant sur l'adaptation sociale des enfants dans plus d'un contexte d'observation pour une plus grande validité écologique, par exemple en interaction avec leurs pairs.

RÉFÉRENCES

- Bartanusz, Š. et Šulová, L. (2003). Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading an illustrated book. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 113-134.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* 4(1, 2), 1-103.
- Besnard, T. (2008). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des garçons et des filles d'âge préscolaire: différences, similitudes et effets d'intervention. Thèse de doctorat. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke.
- Besnard, T. et Blackburn Maltais, M.-P. (2012). Are there differences between male and female early childhood educational teachers? *Abstracts Book of the 4th World Conference on Educational Sciences*, Barcelone, Espagne, 2-5 février.
- Bigras, N. et Japel, C. (Dir.) (2007). La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir, Québec: *Presses de l'Université du Québec*.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Éd.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5^e éd.). (p. 993-1028). Hoboken, NJ, États-Unis: John Wiley & Sons Inc.
- Campos, J.J., Campos, R. G. et Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. et Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In K. A. Dodge (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (p. 15-48). New York, NY, États-Unis: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Howard, J., Ramey, S.L., Shure, M.B. et Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013-1022.
- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. Dans Guilford Press (Éd.), *Proceedings of the Biannual Meeting of the Society for research in Child Development*, Seattle, 2-20.
- 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 and Psychopathology*, 12(1), 23-45.
- Dubé, A., Langlois-Cloutier, C., et Paquette, D. (2004). Grille de la régulation émotionnelle des enfants d'âge préscolaire en situation de rangement de jouets. Document inédit, Montréal. Québec: Université de Montréal.
- Dubé, A., Monette, S., Langlois-Cloutier, C., Paquette, D. et Bigras, M. (2005). Preschooler-fathers' collaboration determinants in a situation requiring emotional regulation. *Communication par affichage présentée au 113th American Psychological Association Annual Convention*, Washington, DC, août.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. et Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241.

- Gloeckler, L. (2007). Teacher/caregiver practices influencing the early development of emotion regulation in toddlers. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67 (11), 70-78.
- Greene, R.W. (1995). Students with ADHD in school classrooms: Teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. *School Psychology Review*, 24(1), 81-93.
- Halberstad, A.G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: Family socialization in particular and a model in general. In R.S. Feldman et B. Rime (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (p. 106-160). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hamilton, C.E. et Howes, C. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.
- Howes, C., Matheson, C.C. et Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Institut de la statistique du Québec (2009). Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 (EUSG). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/service_garde.htm>. Consulté le 15 novembre 2012.
- Kennedy, A.E. (2006). Parent gender and child gender as factors in the socialization of emotion displays and emotion regulation in preschool children. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67(6), 20-25.
- Labrell, F. (1996). Paternal play with toddlers: Recreation and creation, *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 43-54.
- Langlois-Cloutier, C., Monette, S., Dubé, A., Bigras, M., et Paquette, D. (2005). *Soutien paternel à l'autorégulation émotionnelle: le sexe et l'âge de l'enfant ont-ils un impact?* Communication par affichage présentée au colloque annuel de la SQRP, Québec, mars.
- Lee, M., Vernon-Feagans, L., Vazquez, A. et Kolak, A. (2003). The influence of family environment and child temperament on Work/Family role strain for mothers and fathers. *Infant and Child Development*, 12(5), 421-439.
- Lemche, E. et Stöckler, L. (2002). On the outer and inner reality of the father and its significance for the development of affect regulation: Perspectives from research on early attachment and emotion. *Psychoanalysis & Contemporary Thought*, 25(2), 115-163.
- Marcos, H. (1995) Mother-child and father-child communication in the second year: A functional approach, *Early Development and Parenting*, 4(2), 49-61.
- Mill, D. et Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155-178.
- Ministère de la famille (2010). Situation de centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familiale au Québec 2010. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/service_garde.htm>. Consulté le 26 mars 2013.
- Monette, S., Langlois-Cloutier, C., Dubé, A., Bigras, M., et Paquette, D. (2005). *Preschoolers emotional regulation and parents strategies in a toy-clean up task: An observational study*. Communication par affichage présentée au 113^e American Psychological Association Annual Convention, Washington, DC, août.
- Paquette, D. (2004a). La relation père-enfant et l'ouverture au monde/Father-child relationship and openness to the world. *Enfance*, 56(2), 205-225.
- Paquette, D. (2004b). Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité. *Revue de psychoéducation*, 33, 61-74.

- Paquette, D. (2007). Perspectives nouvelles sur l'attachement à partir d'études sur les problèmes extériorisés des enfants. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 279-288.
- Paquette, D., Bolté, C., Turcotte, G., Dubeau, D. et Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering: Defining and associated variables. *Infant and Child Development*, 9(4), 213-230.
- Parke, R.D. et Mc Dowell, J. (1998). Toward an Expanded Model of Emotion Socialization New People. New Pathways. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241.
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Rabineau, K.M. (2005). Parent and teacher socialization of emotions and preschoolers' emotion regulation development. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(8), 4301-4301.
- Repp, A.J., Nieminen, G.S., Olinger, E. et Brusca, R. (1988). Direct observation: Factors affecting the accuracy of observers. *Exceptional Children*, 55(1), 29-36.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N.A. et Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49-62.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Vaughn, B.E., Kopp, C.B. et Krakow, J.B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen months to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child Development* 55, 990-1004.
- Van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A. et Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R.C. Pianta et R.C. Pianta (Éds.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. (p. 5-24). San Francisco, CA, États-Unis: Jossey-Bass.

Apport de la présente étude à l'intervention psychoéducatives

La présente étude apporte une nouvelle perspective pour les professionnelles œuvrant dans les services de garde, particulièrement les psychoéducateurs qui travaillent étroitement avec les éducateurs. En effet, dans leur fonction de rôle-conseil, les psychoéducateurs travaillant dans le secteur des services de garde pourraient sensibiliser les directions à l'importance de tendre vers l'équité des sexes lors de l'embauche de leur personnel. Aussi, cette complémentarité des sexes pourrait amener d'autres perspectives d'intervention auprès de jeunes enfants présentant des difficultés au niveau de la régulation de leurs émotions. Ainsi, une piste d'intervention pour ces enfants pourrait être de les mettre en contact avec des éducateurs des deux sexes, lorsque possible.

Bien évidemment, un problème persiste, les hommes sont peu nombreux à pratiquer ce métier. En identifiant mieux les stratégies qui sont davantage associées à l'adaptation positive des enfants, on pourrait enseigner l'importance d'agir de manière différenciée, quel que soit le sexe des éducateurs en place. Aussi, les psychoéducateurs oeuvrant dans les écoles secondaires et les cégeps et qui côtoient de nombreux jeunes garçons qui sont en choix de carrière pourraient être à même de valoriser la profession d'éducateur à l'enfance auprès de ceux-ci et auprès de leurs collègues (professeurs, conseillers en orientation).

CONCLUSION

En conclusion, d'une part, bien qu'il ait été démontré au plan scientifique que la présence féminine et masculine soit bienfaitrice pour le développement de jeunes enfants à plusieurs niveaux (Lamb, 1996; Palkovitz, 2002; Parke, 2002), encore aucune étude n'avait évalué les différences entre les pratiques éducatives des éducateurs et des éducatrices en milieu de garde et l'impact que cette variable peut avoir sur l'adaptation sociale sur de jeunes garçons et de jeunes filles d'âge préscolaire. Il est possible de croire que ces connaissances pourraient être fort utiles afin de favoriser le développement optimal des enfants sachant que les milieux de garde et la période préscolaire ont un impact déterminant au niveau du développement de l'enfant et de sa trajectoire future.

D'autre part, cette recherche nous permet de nous questionner sur notre société actuelle et sur l'égalité grandissante des sexes et ses apports. En effet, cette recherche apporte une nouvelle perspective quant aux différences sexuelles, mais surtout à leur complémentarité. En effet, l'éducation à la petite enfance étant un château fort féminin depuis des décennies, elle garde une tradition très matriarcale, mais les hommes ont beaucoup à y apporter. Bien qu'encore très peu d'hommes œuvrent dans ce milieu, l'observation des comportements de ceux-ci dans cette recherche permet d'enrichir la panoplie d'interventions possibles au support de la régulation émotionnelle des enfants et pourra inspirer les femmes, encore majoritaires dans ce domaine, dans leur travail quotidien.

ANNEXE A
TABLEAU DE RECENSION

Synthèse de la recension des écrits

Articles	Échantillons				Mesure du support à la régulation émotionnelle					Résultats					Limites ⁶	
	N (enfants)	% de garçons	N (adultes)	% d'hommes	Type de support ²	Contexte ⁴		Méthode ⁵			Δ sexe adultes	Δ sexe enfants	Δ parents/éduc	Δ âge des enfants		Lien entre le SRE et RE ⁹
						N	P	Q	O							
Ahn (2005)	NS	NS ⁷	13	8	E-R	✓			✓						1-3	
Downer (2004)	85	52	45	100	R		✓		✓		✓				1-2-4	
Dubé <i>et al.</i> (2005)	99	48	99	100	R		✓	✓	✓	✓				✓	5	
Feldman et Klein (2003)	90	58	Éducs: 16 Parents: 132	Éducs: NS Pères: 32	R	✓	✓		✓			✓			1	
Gloekler (2007)	NS	NS	3	0	E-R	✓			✓						1	
Kennedy (2006)	NS	NS	86	47	R	✓		✓		✓	✓				1	
Langlois-Cloutier <i>et al.</i> (2005)	133	48	133	100	R		✓		✓		✓		✓			
Monette <i>et al.</i> (2005)	85	52	170	50	R		✓		✓	✓	✓		✓			
Rabineau (2005)	201	48	Éducs: 22 Parents: 201	Éducs: NS Pères: 0	R	✓		✓				✓			5	
Reimer (1996)	60	50	NS	NS	E-R	✓			✓		✓				3	
Stansbury et Sigman (2000)	52	44	52	4	R		✓		✓		✓		✓	✓		
Zeman <i>et al.</i> (1997)	44	48	76	47	R-M	✓		✓			✓				4-5	

Légende:

¹ G: garçon, F: fille ² H: homme, F: femme ³ E: éducation, R: réactivité, M: modèle ⁴ N: naturel, P: provoqué ⁵ Q: questionnaire, O: observation ⁶ 1: généralisation difficile des résultats, 2: description sommaire ou du support offert à la régulation de l'enfant, 3: observation de groupe, 4: mesure de la régulation émotionnelle de l'enfant problématique, 5: mesure autorévélee ⁷ NS: non spécifié ⁸ NA: non applicable ⁹ : à la régulation émotionnelle; RE: régulation émotionnelle

ANNEXE B

ANALYSE DE LA SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Méthode de recension

Plusieurs banques de données informatisées ont été consultées pour repérer les études se rapportant aux questions du présent projet de recherche. Plus précisément, les banques de données suivantes ont été consultées: Education Research Complete, Francis, Repère, Social Work Abstracts, PsycINFO, ERIC, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection, SocINDEX et Medline.

Afin de répondre aux deux questions de recension, ces banques ont été interrogées à l'aide des différents agencements de mots clés suivants: *emotion regulation, affect regulation, emotion support, emotion regulation support, emotion coach, child, youth, toddler* ou *preschooler, educator, youth worker, teacher, day care worker, child worker, child care, daycare aide, preschool aide, dad, father, male, masculin parent* et *papa*.

Le travail de repérage s'est effectué auprès de chacune de ces banques en même temps à l'aide d'une option de recherche multibanque et ce, jusqu'à saturation. Cette première recherche a permis de répertorier 109 textes de langues anglaise et française. À la lecture des résumés de chacun de ces textes, certains critères d'inclusion et d'exclusion ont été appliqués de manière à bien cerner nos deux questions de recension.

- Une mesure de soutien à la régulation émotionnelle devait être prise.
 - Environ 30 % des études ont été exclues selon ce critère.
- Les enfants devaient être âgés de 2 à 5 ans.
 - Environ 40 % des études ont été exclues selon ce critère.
- Les études devaient avoir été réalisées en milieu de garde/CPE et non à l'école primaire puisque la relation professeur-enfant et éducateur-enfant diffère sur plusieurs aspects (proximité émotionnelle, nombre d'heures passées ensemble, partage des moments de vie, etc.).
 - Environ 20 % des études ont été exclues selon ce critère.

Enfin, suite à l'application de ces critères, seulement 12 études ont été retenues pour la présente recension. Dans la section qui suit, un aperçu global des études retenues est présenté, suivi de la présentation détaillée des résultats, pour finir par la discussion de l'ensemble des résultats disponibles.

Caractéristiques des études recensées

L'annexe A vise à présenter par ordre alphabétique des auteurs les principales caractéristiques des 12 études recensées. Parmi, les 12 études, 7 d'entre elles mesurent seulement le soutien à la régulation émotionnelle offert par les parents (Downer, 2004; Dubé *et al.* 2005; Kennedy, 2006; Langlois-Cloutier *et al.*, 2005; Monette *et al.*, 2005; Stansbury et Sigman, 2000; Zeman, Penza, Shipman et Young, 1997). Deux études mesurent à la fois le soutien à la régulation émotionnelle offert par les parents et celui offert par les éducateurs de l'enfant (Feldman et Klein, 2003; Rabineau, 2005). Enfin, trois études mesurent le soutien à la régulation émotionnelle offert par les éducateurs en milieu de garde seulement (Anh, 2005; Gloeckler, 2007; Reimer, 1996). Afin d'en faciliter la comparaison, les résultats détaillés de ces études seront présentés selon ces trois regroupements.

Le soutien à la régulation offert par les parents seulement

La première étude, celle de Downer (2004), est constituée d'un échantillon de 85 pères afro-américains dont leur enfant (44 garçons et 41 filles) est suivi par le programme « Head Start »¹. Cette étude vise à évaluer le lien entre l'implication du père auprès de son enfant et notamment la régulation émotionnelle de ce dernier. Ceci fut évalué par questionnaire ainsi que par observation d'une interaction père-enfant en situation de jeux et de rangement de jouet. Les résultats de cette étude suggèrent que la régulation émotionnelle de l'enfant est significativement associée à l'implication du père à l'éducation de son enfant à la maison et son engagement dans les activités éducatives. Les enfants ayant un père fortement impliqué auprès d'eux avaient un niveau de régulation émotionnelle plus élevé que les enfants ayant un père peu impliqué. Aucun lien significatif n'a été observé entre la régulation émotionnelle des enfants et

¹ Head Start est un programme préscolaire implanté aux États-Unis et destiné aux familles défavorisées.

l'observation de l'interaction père-enfant. Cette mesure observationnelle a été effectuée auprès de 30 dyades père-enfant et seulement trois comportements sont observés soit: verbalisation d'encouragement ou de critique du père et si l'enfant répond aux demandes du père ou non.

L'étude de Dubé *et al.* (2005) a évalué 99 dyades père-enfants (48 garçons, 51 filles). Cette étude met en lien les comportements de régulation émotionnelle de l'enfant (opposition passive, active, agressive, négociation, déception, acquiescement non verbal, acquiescement verbal et contrôle du parent)², les stratégies parentales de soutien à l'autorégulation émotionnelle de l'enfant (action, affect, renforcement, jeux, verbalisations autoritaires et actions intrusives)³ et l'engagement du père. Ces variables furent mesurées par l'observation d'une situation de rangement de jouets et par questionnaire. Les résultats suggérés par Dubé et ses collaborateurs sont que la stratégie des affects semble être préférée par les pères en réaction au manque de régulation émotionnelle de leur enfant. De plus, les pères rapportent offrir plus de support émotionnel et plus d'activités de jeu que les mères avec les enfants en opposition passive. Les auteurs indiquent que ces résultats portent à croire que les pères pourraient être plus engagés que les mères avec les enfants ayant plus de difficultés avec leur régulation émotionnelle.

Kennedy (2006) a réalisé son étude auprès de 86 parents, dont 26 mères de fillette, 20 mères de garçons, 17 pères de garçons et 23 pères de fillettes d'âge préscolaire. Cet auteur a cherché à étudier le type de support émotionnel offert à l'enfant selon le sexe du parent, et ce, selon le type d'émotion exprimé par l'enfant et en contexte public ou privé. Ces variables furent évaluées par questionnaires. L'étude de Kennedy suggère que sur les quatre groupes (mère-fille, mère-fils, père-fille, père-fils), ce sont les mères qui rapportent le plus encourager l'expression des émotions de leur fils. Aussi, les pères de jeunes garçons sont ceux qui disent utiliser le plus une approche de raisonnement avec leur jeune garçon afin de réguler les émotions de ce dernier. Plus particulièrement, les pères sont plus portés à expliquer à leur fils que leur réaction de

² Ces stratégies se retrouvent et sont décrites plus en détail dans l'annexe E du présent mémoire.

³ *Ibid.*

mécontentement peut affecter les autres, et ce, lorsque ce type d'émotion est exprimé en public et en privé.

La prochaine étude est celle de Langlois-Cloutier *et al.* (2005). Celle-ci est constituée d'un échantillon de 133 dyades père/enfant (64 garçons et 69 filles). Ces auteurs ont voulu évaluer le comportement de régulation émotionnelle de l'enfant (opposition passive, active, agressive, négociation, déception, acquiescement non verbal, acquiescement verbal et contrôle du parent)⁴ ainsi que les stratégies parentales de soutien à la régulation émotionnelle de l'enfant (action, affect, renforcement, jeux, verbalisations autoritaires et actions intrusives)⁵ selon le sexe et l'âge de l'enfant. Ces variables furent évaluées par observation d'une situation de jeu père-enfant suivi d'une situation de rangement de jouet. Les résultats indiquent que les stratégies de soutien à l'autorégulation émotionnelle de l'enfant employées par le père sont influencées par l'âge et le sexe de l'enfant. Le père utilise davantage de stratégies orientées vers l'affect, le jeu et les verbalisations autoritaires lorsque l'enfant est âgé entre 36 et 48 mois et diminue l'emploi de ces stratégies alors que l'enfant a plus de 49 mois. Le père utilise davantage la stratégie axée sur l'action avec les filles qu'avec les garçons. Le sexe et l'âge de l'enfant ont un effet sur l'emploi des comportements d'autogestion des émotions de l'enfant. Les garçons utilisent davantage l'opposition agressive (absence d'autocontrôle émotionnel) que ne le font leurs homologues féminins en compagnie de leur père. Les filles, tout comme les enfants âgés de 49 mois et plus, émettent davantage d'acquiescements non verbaux que les garçons ainsi que le groupe d'enfants plus jeunes. Finalement, les enfants âgés de 36 à 48 mois emploient davantage de comportements d'autorégulation émotionnelle de déception, de négociation, d'opposition passive et active que ne le font les enfants plus âgés (49 mois et plus).

L'étude de Monette *et al.* (2005) quant à elle, présente un échantillon de 85 enfants d'âge préscolaire (44 garçons, 41 filles) de 26 à 71 mois d'âge ainsi que leurs 2 parents. Ceux-ci furent évalués selon les comportements de régulation émotionnelle de l'enfant (opposition passive, active, agressive, négociation, déception, acquiescement non verbal, acquiescement

⁴ *Ibid*

⁵ *Ibid*

verbal et contrôle du parent)⁶ ainsi que l'âge et le sexe de ceux-ci. Aussi, les stratégies parentales de soutien à l'autorégulation émotionnelle de l'enfant (action, affect, renforcement, jeux, verbalisations autoritaires et actions intrusives)⁷ et le sexe du parent furent évalués. Ces variables furent évaluées par observation de rangement de jouets. Cette étude suggère donc que pour les enfants, les stratégies les plus utilisées sont la diversion, l'opposition active et passive. Pour les parents, les stratégies les plus utilisées sont, l'action et le renforcement. Aussi, les garçons utiliseraient davantage l'opposition agressive, l'expression de déception et la négociation. Pour les deux dernières stratégies, cette différence fut significative seulement avec les mères. Les enfants plus âgés utiliseraient plus de diversion, moins d'opposition passive et de déception que les enfants plus jeunes. Pour l'expression de déception, cette différence ne fut significative qu'avec les pères. L'utilisation de contrôle intrusif s'est avérée plus utilisée par les mères avec les enfants plus âgés (4-6 ans) et plus utilisée par les pères avec les enfants plus jeunes (2-3 ans).

Stansbury et Sigman (2000) ont évalué 52 dyades parent-enfant dont 50 mères et 2 pères. Le but de cette étude était d'évaluer les comportements de régulation émotionnelle de l'enfant (autoréconfort, régulation instrumentale, distraction et régulation cognitive) ainsi que les comportements de support à la régulation émotionnelle de l'enfant offert par le parent (autoréconfort, régulation instrumentale, distraction, régulation cognitive), et ce, par rapport au sexe et à l'âge de l'enfant. Ces variables furent évaluées par observation de deux situations frustrantes soit le rangement de jouets et le don d'un bonbon par l'expérimentateur et la demande du parent à l'enfant de refuser la friandise. Cette étude suggère que les enfants de 3 ans utiliseraient plus de régulation instrumentale que les enfants de 4 ans. Aussi, une corrélation positive a été démontrée entre le type de stratégie utilisée par l'enfant et celle de son parent pour le supporter. Finalement, aucune relation significative n'a été démontrée entre le sexe de l'enfant et le type de régulation utilisé.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

La dernière étude de cette section est celle de Zeman *et al.* (1997). Cette étude fut effectuée auprès d'un échantillon de 44 enfants d'âge préscolaire (23 filles et 21 garçons dont la moyenne d'âge était de 4 ans et 6 mois) et de leurs parents (44 mères et 36 pères). Cette étude cherchait à découvrir le type d'émotion ressenti par l'enfant, la régulation émotionnelle de l'enfant et l'attente de l'enfant de recevoir une conséquence face aux émotions exprimées. Ces trois variables sont mises en lien avec la personne avec qui l'enfant entre en interaction (père, mère ou ami) et le sexe de l'enfant. Ces variables furent évaluées par questionnaire ainsi qu'à l'aide d'une entrevue semi-structurée auprès de l'enfant. Les résultats de cette étude suggèrent que les enfants auraient tendance à exprimer leurs émotions plus facilement avec leur père. Aussi, les garçons auraient plus de facilité à réguler leurs émotions avec leur mère que les filles. Finalement, les enfants auraient plus tendance à exprimer leurs émotions lorsqu'ils s'attendent à recevoir de l'aide.

Faits saillants

Les études précédentes présentent des résultats intéressants et ceux-ci seront résumés ici. Aussi, quelques limites et commentaires seront explicités dans les paragraphes qui suivent.

Tout d'abord, les résultats présentés par les études précédentes permettent de répondre partiellement aux questions qui ont dirigé cette recension. Effectivement, très peu d'études arrivent à identifier quels types de support à la régulation émotionnelle influencent la régulation émotionnelle des enfants d'âge préscolaire. Par ailleurs, certaines études ont observé des différences dans le support offert à la régulation émotionnelle selon le sexe du parent.

Pour ce qui est des éléments de support à la régulation émotionnelle des enfants qui influencent leur régulation émotionnelle, seulement deux études de cette section, celles de Dubé *et al.* (2005) et Stansbury et Sigman (2000), en font mention. En effet, pour leur part, Dubé *et al.* (2005) avancent que la stratégie des affects serait privilégiée par les pères en présence d'un enfant ayant une moins bonne régulation émotionnelle. Malheureusement, cette étude n'a évalué que des pères, alors la comparaison avec les mères n'est pas disponible. Aussi, ce résultat ne démontre pas quelle stratégie est utilisée par l'enfant en réaction à la stratégie de

support utilisée par le parent, mais bien la modulation de la stratégie du parent utilisé en réaction au comportement de l'enfant. À cet effet, ce résultat ne répond que partiellement à la question posée par cette recension. Pour leur part, Stansbury et Sigman (2000) disent avoir obtenu une corrélation positive entre la stratégie utilisée par le parent et celui de l'enfant. Cela étant possible puisque les mêmes quatre stratégies (autoréconfort, régulation instrumentale, distraction, régulation cognitive) sont évaluées dans les deux cas. Cependant, en comparant ces quatre stratégies (support à la régulation et régulation émotionnelle de l'enfant) à celle utilisée dans d'autres études recensées ici (Dubé *et al.* 2005; Langlois-Cloutier *et al.* 2005; Monette *et al.*, 2005), celles-ci semblent pertinentes, mais insuffisamment détaillées afin de bien cerner la complexité de ces deux concepts.

Ensuite, pour ce qui est des différences dans le support offert à la régulation émotionnelle selon le sexe du parent, trois études de cette section rapportent des résultats à ce sujet. Premièrement, Kennedy (2006) rapporte que les pères utiliseraient davantage une approche de raisonnement afin de supporter la régulation émotionnelle de leur fils. Ensuite, l'étude de Dubé *et al.* (2005) rapporte que les pères offriraient plus de support émotionnel aux enfants utilisant une opposition passive que les mères. Cependant, bien que cette étude offre des résultats de comparaisons père-mère, seuls les pères furent observés et ce sont eux qui se sont comparés à leur conjointe à l'aide d'un questionnaire. Les deux dernières études utilisent des questionnaires autorapportés afin d'évaluer le support à la régulation émotionnelle. Cette méthode peut représenter quelques biais telle la désirabilité sociale. La dernière étude, celle de Monette *et al.* (2005), a préconisé une méthode d'observation en situation de rangement de jouets. Cette étude rapporte que l'utilisation du contrôle intrusif serait plus utilisée par les mères en présence des enfants âgés entre 4 et 6 ans, tandis que cette même stratégie serait plus utilisée par les pères, mais en présence d'enfants âgés entre 2 et 3 ans.

Le support à la régulation offert par les parents et l'éducateur de l'enfant

Feldman et Klein (2003) ont évalué 90 enfants âgés de 2 ans (52 garçons et 38 filles) avec leur mère et leur éducateur (n=16) et environ la moitié de cet échantillon a été observé avec leur père (n=42). Les enfants ont été recrutés dans 16 centres de la petite enfance d'Israël. Le but de

cette étude était de comparer la régulation émotionnelle des enfants en présence de leur parent et d'un agent de socialisation non parental, soit leur éducateur. Pour ce faire, une mesure d'observation de la dyade parent/enfant lors d'un jeu libre, lors d'une tâche de rangement de jouets et lors d'un jeu structuré (tâche d'enseignement) fut évaluée. Une mesure d'observation de la dyade éducateur/enfant lors des trois mêmes situations qu'avec leur parent fut aussi évaluée. Une dernière mesure observationnelle fut effectuée, soit une observation de l'éducateur et de son groupe dans leur milieu naturel. Finalement, le niveau de développement de l'enfant fut évalué par questionnaire et les attitudes parentales et leur philosophie d'éducation par entrevue. Les résultats de cette étude suggèrent que la régulation émotionnelle de l'enfant et le contrôle chaleureux de l'adulte (père, mère et éducateur) lors d'une situation de discipline sont associés à l'autorégulation de l'enfant face à la tâche de rangement de jouet. L'étude suggère aussi que les enfants démontrent plus d'obéissance envers leur père, qu'envers leur mère, mais qu'aucune différence n'a été démontrée entre l'éducateur et les deux parents. Finalement, la sensibilité maternelle et le contrôle disciplinaire chaleureux de la mère seraient un prédicteur de l'obéissance de l'enfant envers l'éducatrice, mais pas vice versa.

La dernière étude recensée est celle de Rabineau (2005). Cette étude évalue 201 dyades mères-enfant ainsi que leurs 22 éducateurs (certains étaient l'éducateur de plusieurs enfants de l'étude). Parmi les 201 enfants, 94 étaient des garçons et 107 étaient des filles. La moyenne d'âge des enfants est de 4,5 ans. Cette étude vise à évaluer le rôle des parents et des éducateurs dans le développement de la régulation émotionnelle des enfants d'âge préscolaire. Pour ce faire, des questionnaires furent remplis par les parents. Aussi, une entrevue à l'aide de vignette représentant des situations de colère et de tristesse ressenties par l'enfant fut présentée aux éducateurs afin d'évaluer leur support à la régulation émotionnelle des enfants. Les résultats de cette étude suggèrent que les différences de sexe de l'enfant n'influent pas significativement sur le support émotionnel offert par la mère ni le support émotionnel offert par l'éducateur. Le support émotionnel seul offert par l'éducateur contribuerait significativement et positivement au développement émotionnel des enfants. Fait intéressant, le stress parental n'influencerait plus la régulation émotionnelle lorsque l'éducateur offrirait un niveau élevé de support à la régulation émotionnelle.

Faits saillants

Tout d'abord, une seule étude (Feldman et Klein, 2003) permet de répondre à la première question de la recension. En effet, cette étude indique que le contrôle disciplinaire chaleureux offert par les pères, les mères et les éducateurs permettrait une meilleure régulation émotionnelle de l'enfant en contexte de rangement de jouets. Toutefois, en présence d'un seul résultat, il est difficile de conclure que les différents types de support à la régulation émotionnelle offert par l'adulte influencent la régulation de l'enfant. En ce qui a trait spécifiquement au rôle de support offert par les éducateurs, les résultats sont contradictoires. En effet si l'étude de Rabineau (2005) rapporte que le support émotionnel qu'offrent les éducateurs contribuerait significativement et positivement au développement émotionnel des enfants, celle de Feldman et Klein (2003) par contre, rapporte que seul le support qu'offre la mère peut influencer la régulation dans son milieu de garde. Cependant, cette dernière étude évalue la régulation émotionnelle des enfants de manière assez limitée. En effet, tel que présenté dans la problématique du présent projet de mémoire, la régulation émotionnelle semble être un processus plus complexe que le seul fait d'obéir à une consigne donnée par l'adulte, tel que proposé par cette étude.

Pour ce qui est de la deuxième question de recension, les résultats suggèrent que les enfants démontrent plus d'obéissance envers leur père, qu'envers leur mère, mais qu'aucune différence n'a été démontrée entre l'éducateur et les deux parents (Feldman et Klein, 2003). Ainsi, bien que ce résultat fait part d'une différence selon le sexe, aucune stratégie de support n'est explicitée. Cette étude ne permet donc pas de répondre à cette deuxième question.

Enfin, Rabineau (2005) n'a évalué le support à la régulation émotionnelle que des mères et des éducateurs et ne rapporte aucun élément de support spécifique agissant sur la régulation émotionnelle des enfants. Ainsi, cette étude n'a permis de répondre à aucune des deux questions de recension.

Le support à la régulation offert par les éducateurs seulement

La première étude présentée dans cette section sera celle d'Anh (2005). Celle-ci a recruté un échantillon de 12 éducateurs à temps plein de trois centres de la petite enfance en Pennsylvanie (É.-U.), dont un seul éducateur était de sexe masculin. Les enfants évalués, pour leur part, sont âgés entre 1 an et demi et 5 ans, mais le sexe de ceux-ci n'est pas spécifié. Cette étude visait à répertorier les techniques utilisées pour parler des émotions et apprendre la régulation émotionnelle aux enfants. Pour ce faire, les éducateurs et leur groupe furent observés suite à quoi des *verbatim* de situation de support à la régulation émotionnelle furent transcrits et analysés. L'étude suggère que les centres de la petite enfance offrent un contexte social pour l'apprentissage des émotions dû à l'interaction entre l'enfant et son éducateur. Les éducateurs utiliseraient différentes stratégies avec les enfants pour discuter de leur état émotionnel. Ils les aideraient à trouver les mots reliés à leur émotion, à comprendre la cause de ceux-ci et à fournir à l'enfant les raisons pour lesquelles il est important de réguler ses émotions.

Ensuite, Gloeckler (2007) a, pour sa part, évalué trois éducatrices travaillant auprès des groupes d'enfants de 2 ans et moins, ayant chacune un minimum de 6 ans d'expérience en éducation à l'enfance. Aucune information n'était disponible quant aux caractéristiques des enfants évalués. Le but de cette étude était d'explorer et de décrire les pratiques des éducateurs pouvant être considérées comme supportant l'apprentissage de la régulation émotionnelle des enfants. Pour ce faire, deux variables sont utilisées soit: les pratiques utilisées par les éducateurs pour créer une relation avec l'enfant et les pratiques et stratégies utilisées par l'éducateur afin de répondre aux pleurs, à la colère et à la détresse de l'enfant. Ces deux variables furent évaluées par questionnaire et par observation. Les résultats obtenus furent présentés sous forme d'études de cas. De ces études de cas, 22 comportements de l'éducateur seraient démontrés comme étant aidant au développement de la régulation émotionnelle des enfants (voir la description détaillée à l'annexe A) et 13 pratiques éducatives de l'éducateur seraient démontrées comme aidant l'enfant à se calmer à contrôler et réguler son niveau d'excitation émotionnel (voir la description détaillée à l'annexe B).

Reimer (1996) a évalué 60 enfants d'âge préscolaire (30 garçons, 30 filles) de 3 à 5 ans et leur éducateur. Aucune information supplémentaire n'est fournie à propos des éducateurs. L'étude visait à évaluer la réponse des éducateurs aux expressions émotionnelles négatives et positives des enfants. Pour ce faire, des observations de l'éducateur et de son groupe furent effectuées et analysées à l'aide d'une grille d'observation; un questionnaire sur la compétence sociale de chaque enfant du groupe fut aussi rempli par l'éducateur. Ainsi, l'étude suggère que la majorité des situations émotionnelles observées l'ont été lors d'interaction avec les pairs. Les deux émotions les plus observées étaient la colère et la tristesse. Les éducateurs ont répondu à 59 % des expressions émotionnelles des enfants de leur groupe et plus souvent aux affects négatifs. Il a aussi été observé que les éducateurs nommaient plus souvent le comportement émotionnel que l'émotion en tant que telle. Aussi, les discussions que les éducateurs avaient à propos des émotions étaient sur les causes et les conséquences de l'expression de leur émotion. Les éducateurs ont rarement encouragé les enfants à exprimer leurs émotions. Les réponses des éducateurs seraient influencées par les caractéristiques individuelles des enfants. En effet, les éducateurs auraient tendance à répondre plus fréquemment aux expressions émotionnelles des garçons, des enfants plus jeunes et des enfants perçus comme moins compétents socialement. Finalement, les éducateurs auraient tendance à plus contrôler le comportement des enfants perçus comme moins compétents socialement.

Faits saillants

D'abord, pour ce qui est de la première question de recension, Anh (2005) amène le fait que les éducateurs seraient effectivement un support pour les enfants d'âge préscolaire dans le processus d'acquisition de la régulation émotionnelle, et ce, en les aidant à mettre des mots sur leurs émotions, à les comprendre et en les aidant à se raisonner émotionnellement. Gloeckler (2007), quant à lui, énumère 22 comportements de l'éducateur qui seraient supportant au développement de la régulation émotionnelle des enfants à la garderie. Finalement, l'étude de Reimer (1996) rapporte que les éducateurs seraient plus portés à supporter la régulation émotionnelle des enfants par le raisonnement en leur parlant des causes et des conséquences de leurs émotions. Ainsi, ces trois études décrivent de façon détaillée des éléments de support à la

régulation émotionnelle proposés aux enfants, mais ne font aucun lien avec la réaction de régulation émotionnelle de l'enfant. Aussi, aucun lien avec le sexe de l'éducateur n'est abordé.

Synthèse des résultats

D'abord, rappelons la première question ayant mené cette recension: quels sont les éléments de support à la régulation émotionnelle des parents et des éducateurs qui influencent la régulation émotionnelle des enfants? En fait, des douze études recensées, seulement trois d'entre elles nous offrent des pistes de réponses (Dubé *et al.*, 2005; Feldman et Klein, 2003; Stansbury et Sigman, 2000). Premièrement, Dubé *et al.* (2005) répondent à la question de manière inverse en nous disant que face à un enfant ayant de la difficulté à réguler ses émotions, les pères ont tendance à utiliser la stratégie des affects. Deuxièmement, Feldman et Klein (2003) répondent à la question dans le bon sens, soit en disant que le contrôle chaleureux des parents et des éducateurs amènerait une meilleure régulation émotionnelle de l'enfant. Troisièmement, c'est Stansbury et Sigman (2000) qui nous fournissent le plus d'information à ce sujet en indiquant que face aux stratégies d'autoréconfort, de régulation instrumentale, de distraction et de régulation cognitive, les enfants ont tendance à réguler leur émotion par la même stratégie. Cependant, tel qu'énoncé précédemment, il est possible de croire que ces quatre stratégies ne couvrent pas totalement la panoplie de stratégies de support à la régulation émotionnelle offert par les adultes, ni celles de régulation émotionnelle employées par les enfants.

Ensuite, la deuxième question présentée par la présente recension est la suivante: les éléments de support à la régulation émotionnelle diffèrent-ils selon le sexe des parents ou des éducateurs? Avant toute chose, il est important de préciser que seules les études qui portaient sur les parents ont évalué la différence selon le sexe et qu'aucune étude portant sur les éducateurs n'a évalué cet aspect. Ainsi, en ce qui a trait aux parents, il semble unanime que des différences existent entre les pères et les mères. D'abord, Kennedy (2006) rapporte que les pères utiliseraient davantage une approche de raisonnement avec leur fils. Ensuite, Dubé *et al.* (2005) indiquent que face à un enfant en opposition passive, les pères utiliseraient plus de support émotionnel que les mères. Cette étude conclut de plus que, face à un enfant ayant un trouble au niveau de sa régulation émotionnelle, les pères adopteraient de meilleures stratégies que les

mères sans toutefois énoncer précisément lesdites stratégies. Finalement, Monette *et al.* (2005), pour leur part, indiquent que les pères utiliseraient plus de contrôle intrusif pour réguler les émotions de leur enfant plus jeune (2-3 ans) alors que les mères employaient significativement plus cette stratégie auprès des enfants plus vieux (4-6 ans).

Ce résumé des résultats obtenus auprès des parents d'enfant d'âge préscolaire permet de constater que certaines covariables semblent être incontournables dans l'évaluation du support à la régulation émotionnelle. En effet, le type de support à la régulation émotionnelle utilisé par les adultes semble varier en fonction du sexe et de l'âge de l'enfant ainsi que du sexe du parent.

Aussi, cette recension des écrits nous permet de constater que différentes méthodologies ont été employées afin d'étudier le support à la régulation émotionnelle et la régulation émotionnelle des enfants d'âge préscolaire, soit par observation indépendante, soit par questionnaire autorévélé. Cependant, Campos, Frankel et Camras (2004), dans un article sur la régulation émotionnelle, ont recommandé une méthode plus interprétative, telle l'observation, afin de bien évaluer ce construit, les comportements qui y sont associés et le rationnel derrière le comportement dans une situation de dyade adulte-enfant. Aussi, l'observation facilite l'évaluation des stratégies et des attitudes des adultes et des enfants. En effet, cette méthode permet d'obtenir une richesse, une profondeur et un niveau de détail qui peut être difficile à obtenir avec des méthodes plus quantitatives (Creswell, 1994).

ANNEXE C

COMPORTEMENTS DE L'EDUCATEUR AIDANT AU DEVELOPPEMENT DE LA
REGULATION EMOTIONNELLE DES ENFANTS (GLOECKLER, 2006)

1. Être présent physiquement et psychologiquement pour l'enfant
2. Offrir des soins chaleureux, répondant au besoin de l'enfant et constants
3. Passer une grande partie de la journée assise, agenouillé ou accroupi à la hauteur de l'enfant
4. Avoir une communication verbale et non verbale positive et chaleureuse avec l'enfant
5. Expliquer ce qui s'en vient, expliquer et dire à l'avance s'il y a changement à l'horaire des activités.
6. Utiliser un langage qui est respectueux et répondant aux besoins de l'enfant.
7. Toucher l'enfant de manière sensible, chaleureuse et appropriée.
8. Être à l'écoute de l'enfant en utilisant des comportements en arrêtant, regardant et écouter une réponse de l'enfant.
9. Écouter attentivement ce que l'enfant a à dire.
10. Présence constante de l'éducateur régulier.
11. Offrir des choix.
12. Nommer et décrire les émotions.
13. Offrir une routine à l'enfant.
14. Mettre des limites à l'enfant.
15. Offrir un modèle positif d'un individu qui prend soin de soi et sait se calmer par lui-même.
16. Offrir un climat de justice et de protection émotionnelle.
17. Distraction.
18. Inviter l'enfant à participer aux activités, lorsque nécessaires.
19. Être accessible aux enfants afin qu'ils puissent venir à proximité ou sur les genoux.
20. Appeler les enfants par leur nom.
21. Permettre du temps de transition.
22. S'engager dans des activités de partage avec l'enfant, qui sont plaisantes, avec une connexion émotionnelle.

ANNEXE D

**PRATIQUES EDUCATIVES AIDANT L'ENFANT A SE CALMER, A CONTROLER ET A
REGULER SON NIVEAU D'EXCITATION EMOTIONNEL
(GLOECKLER, 2006).**

1. Toucher, prendre, faire des câlins, bercer et reconforter.
2. Distraire.
3. Être présent émotionnellement à l'enfant (parler doucement, offrir du contact visuel et de l'attention).
4. Offrir un objet reconfortant à l'enfant.
5. Demander ce qui ne va pas et comment l'aider.
6. Nommer ce qui se passe et expliquer.
7. Nommer les émotions.
8. Offrir des choix.
9. Se mettre au niveau de l'enfant.
10. Mettre des limites et utiliser la résolution de conflit.
11. Permettre à l'enfant d'être prêt de soi ou assis sur soi.
12. Protection émotionnelle.
13. Offrir un modèle de reconfort et de support pour que l'enfant puisse le reproduire lui-même.

ANNEXE E

**DESCRIPTION DES COTES UTILISEES POUR L'OBSERVATION DU SUPPORT A LA
REGULATION EMOTIONNELLE OFFERTE PAR LES EDUCATEURS ET LE
COMPORTEMENT DES ENFANTS FACE A CE SUPPORT**

DESCRIPTION DES COTES

Stratégies de soutien à la régulation émotionnelle offertes par l'éducateur

1. Stratégies orientées vers l'action: l'éducateur donne des indications claires et rend la consigne ou demande effective; il implique ou oriente l'enfant vers la tâche.

Exemples:

- Sollicite de l'aide
- Partage les tâches
- Fait remarquer à l'enfant qu'il ne participe pas beaucoup
- Verbalise la consigne
- Indique à l'enfant où vont certains jouets
- Dit à l'enfant qu'il n'a pas terminé de ranger
- Demande à l'enfant s'il a besoin d'aide
- Pointe/fait un signe de tête en direction de ce que l'enfant doit ranger
- Questionne l'enfant sur le rangement
- Explique à l'enfant pourquoi il faut ranger

2. Stratégies orientées vers l'affect: l'éducateur agit sur le potentiel de frustration de la demande/consigne/réprimande formulée et centre son intervention sur le vécu émotif de l'enfant. L'éducateur désamorce les émotions négatives de l'enfant.

Exemples:

- Verbalise les émotions de l'enfant ou le reconforte ex. « tu aimais beaucoup jouer avec les jouets n'est-ce pas? »
- Demande à l'enfant s'il est d'accord avec la consigne/procédure
S'offre comme modèle, « regarde-moi aussi j'avais du plaisir, mais je range tout de même »
- « Tu es grand, tu es capable ... »

3. Stratégies orientées vers le renforcement: l'éducateur stimule l'enfant par des paroles, des promesses; il motive l'enfant à prendre part ou à poursuivre la réalisation de la tâche. Le renforcement doit être implicite, nommé.

Exemples:

- Stimule l'enfant (« Allez », « Vite », « OK »)
- Promet une récompense (« On va jouer plus tard », « Je vais t'acheter un cadeau »)
- Propose de ranger les jouets favoris à la fin
- Renforce l'enfant (« Tu es bon », « C'est gentil », « Bravo »)
- Donne de petites tapes dans le dos de l'enfant
- Nomme ce que l'enfant range

4. Stratégies orientées vers le jeu

Exemples:

- Fait une analogie (« Fais comme le Père Noël »)
- Fait un jeu de ramassage (« La marionnette ramasse », « Le dragon va faire dodo dans le sac »)
- Fait une compétition (« On fait la course »)

* Lorsque deux cotes peuvent être considérées, incluant celle-ci, cette dernière sera privilégiée.

5. Verbalisations autoritaires: l'éducateur sévit dans ses propos, met une limite; il est ferme dans ses demandes/consignes/réprimandes et vise à reprendre ou avoir le contrôle sur les comportements de l'enfant.

Exemples:

- Fait des avertissements sévères/menaces
- Dit le nom complet de l'enfant
- Donne des ordres (« Ramasse les jouets! »)
- Dit à l'enfant qu'il n'est pas gentil

6. Actions intrusives: L'éducateur s'impose dans le rangement des jouets, fait à sa manière, arrête l'action de l'enfant.

Exemples:

- Retire les jouets des mains de l'enfant
- Oriente physiquement l'enfant sur la tâche
- Déplace le sac hors de portée de l'enfant
- L'éducateur contraint physiquement l'enfant à s'impliquer dans la tâche ou à obtempérer aux demandes/consignes/réprimandes qui sont formulées à son endroit.

7. Soutien physique: l'éducateur soutient physiquement l'enfant dans sa tâche de rangement de jouets ou utilise son non-verbal afin d'appuyer sa consigne.

Exemples:

- L'éducateur se déplace face à l'enfant ou à sa hauteur
- L'éducateur amène le bac ou les jouets plus près de l'enfant
- L'éducateur organise le matériel afin de faciliter le rangement
- L'éducateur assoit l'enfant sur lui ou elle
- L'éducateur demande à l'enfant de le regarder lorsqu'il donne une consigne.

8. Structuration du temps: l'éducateur situe le jeune dans le temps.

Exemples:

- « Ça va vite, on a presque fini »
- L'éducateur explique à l'enfant que ce n'est plus le temps de jouer.
- L'éducateur annonce ce qui viendra par la suite (ex.: verbalisation en lien avec le fait qu'ils joueront sans jouets après avoir rangé la boîte), ou annonce une prochaine fois.
- Toute action de l'éducateur ayant pour but de faire patienter l'enfant.

9. Autre: l'éducateur range lui-même les jouets sans solliciter l'aide de l'enfant de manière explicite.

Malgré une action commune de rangement de jouet, l'éducateur n'utilise plus de stratégie soutenante.

Comportements de l'enfant face au support à la régulation émotionnelle de l'éducateur

1. Acquiescement verbal et non verbal: l'enfant répond verbalement ou non et de façon positive aux demandes/consignes/réprimandes de l'adulte.

Exemples:

- Nomme les jouets qu'il range
- Réalise la tâche en chantant
- Exprime son accord en rangeant les jouets de façon continue et rapide
- Répond oui d'un signe de tête

2. Opposition passive: l'enfant émet des comportements de déni de la consigne/demande/réprimande de l'adulte.

Exemples:

- Continue à jouer
- Ignore l'éducateur

3. Opposition active: l'enfant émet des comportements modérés d'opposition à la consigne/demande/réprimande de l'adulte.

Exemples:

- Dit « Non », « Je veux jouer encore », « Je ne veux pas ramasser »
- Dit, « J'ai terminé de ranger » alors que la tâche n'est pas complétée
- Cache des jouets
- Se sauve avec des jouets/s'éloigne de la salle de jeu
- Sort les jouets du bac
- Croise les bras/mets les mains dans le dos

4. Opposition agressive: l'enfant émet des comportements intenses d'opposition à la consigne/demande/réprimande de l'adulte. L'enfant ne contrôle plus ses émotions et dirige son agressivité vers un individu ou l'environnement.

Exemples:

- Cogne par terre
- Lance des jouets
- Frappe le parent
- Crie (peu importe ce qu'il dit)
- Temper tantrum

5. Diversion de l'éducateur: l'enfant attire l'attention de l'adulte sur des éléments superflus et inutiles à la réalisation de la tâche ou à l'accomplissement de la demande/consigne qui lui est adressée. L'enfant repousse le début de la période de rangement.

Exemples:

- Demande « pourquoi » il doit ranger/pose des questions

- Propose une autre stratégie de rangement
- Cherche à établir une discussion
- Attire l'attention sur un détail du jouet ou sur autre chose
- Dit « au revoir » aux jouets

6. Négociation avec l'éducateur: l'enfant cherche à participer à la prise de décision ou à se garantir des gains.

Exemples:

- Demande un délai pour jouer
- Demande à conserver certains jouets
- Pose des conditions (ex.: jouer plus tard)

7. Contrôle du comportement de l'éducateur: l'enfant cherche à exercer un contrôle sur le comportement de l'adulte; il empêche activement l'adulte de vaquer à la tâche.

Exemples:

- Retire les jouets des mains de l'adulte
- Somme l'adulte d'arrêter de ranger

8. Déception verbale et/ou non verbale: l'enfant exprime sa tristesse/détresse vis-à-vis des consignes/demandes/réprimandes formulées par l'adulte avec des mots, des sons, des intonations ou son corps.

Exemples:

- Chigne (peu importe ce qu'il dit)
- Pleure
- Boude/fait une moue

9. Automanipulation: l'enfant joue avec son corps ou ses vêtements à l'aide de ses mains.

Exemples:

- Se tourne une mèche de cheveux
- Se flatte
- Met les doigts dans sa bouche
- Se donne de petits coups sur la jambe (ou autre)
- Entortille son chandail

10. Observateur: l'enfant regarde l'éducateur ranger les jouets sans utiliser aucun autre comportement.

ANNEXE F

**GRILLES DE DECODAGE DU SUPPORT A LA REGULATION EMOTIONNELLE
OFFERT PAR LES EDUCATEURS ET DU COMPORTEMENT DES ENFANTS
FACE A CE SUPPORT**

**GRILLE D'OBSERVATION DU SUPPORT A LA REGULATION
EMOTIONNEL**

Décodeur:				
			ID éducateur:	
			ID enfant:	
		Temps à partir de la fin de la consigne:		
		Temps lors de la fin du rangement:		
		Total:		
Fréquence	Stratégies de l'éducateur		Temps	Temps total
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
	Nombre de stratégies différentes utilisées par l'éducateur:			

Types de stratégies		Nbre utilisé	Temps total
1.	Orientées vers l'action		
2.	Orientées vers l'affect		
3.	Orientées vers le renforcement		
4.	Orientées vers le jeu		
5.	Verbalisation autoritaire		
6.	Actions intrusives		
7.	Soutien physique		
8.	Structuration du temps		
9.	Non-soutien		
10.	Autres		
X.	Illisible		

**GRILLE D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT DE L'ENFANT
FACE A CE SUPPORT**

			ID éducateur:	
			ID enfant:	
		Temps à partir de la fin de la consigne:		
		Temps lors de la fin du rangement:		
		Total:		
Fréquence	Comportements de l'enfant		Temps	Temps total
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
	Nombre de comportements différents utilisés par l'enfant:			
Types de stratégies			Nbre utilisé	Temps total
1.	Opposition passive			
2.	Opposition active			
3.	Opposition agressive			
4.	Diversion de l'éducateur			
5.	Négociation avec l'éducateur			
6.	Contrôle du comportement de l'éducateur			
7.	Déception verbale et/ou non verbale			
8.	Acquiescement verbal et/ou non verbal			




9.	Automanipulation		
10.	Observateur		
X.	Illisible		

ANNEXE G

**MATERIEL INCLUS DANS LE BAC A JOUET POUR LA SITUATION DE JEU EN DYADE
EDUCATEUR-ENFANT**

Matériel

 <p>Autos et tapis, personnages miniatures</p>	 <p>Jeu de cartes</p>
 <p>Ballon, balle, but de soccer</p>	 <p>Kit : docteur</p>
 <p>Baril de singes</p>	 <p>Livre</p>
 <p>Blocs Légo</p>	 <p>Marionnette</p>
 <p>Casse-tête en cube</p>	 <p>Planche d'équilibre</p>
 <p>Cherche et trouve</p>	 <p>Tableau et crayon</p>

 <p>Clous de couleur (mosaïque)</p>	 <p>Xylophone</p>
 <p>Déguisement (Cape, ailes)</p>	

ANNEXE H**NORMES DE PRESENTATION EXIGÉES PAR LA REVUE DE PSYCHOEDUCATION**

POLITIQUE ÉDITORIALE

La *Revue de psychoéducation* privilégie la publication d'articles abordant l'une ou l'autre des principales dimensions des problèmes d'inadaptation psychosociale : description, étiologie, prévalence, prédiction, diagnostic et pronostic, intervention et évaluation de l'intervention. Les articles peuvent prendre la forme de recensions des écrits, d'études empiriques, d'expériences cliniques, d'études de cas ou de travaux théoriques.

Le numéro international normalisé des publications en série (I.S.S.N.) de la *Revue de Psychoéducation* est 0080-2492.

Depuis 1983, Les textes de la *RPE* sont indexés dans la base de données bibliographiques *Repère* : <http://repere.sdm.qc.ca/#focus>

DIRECTIVES AUX AUTEURS

1. Manuscrits inédits. La *Revue de psychoéducation* ne publie que des manuscrits originaux. Les manuscrits soumis ne doivent pas avoir été publiés ni proposés ailleurs durant la période de soumission à la *Revue de psychoéducation*. Les auteurs doivent faire parvenir le fichier de leur manuscrit en format **Word** et un exemplaire imprimé de ce dernier.

2. Langue de publication. La langue de publication de la *Revue de psychoéducation* est le français, à la qualité duquel le comité de rédaction attache, bien évidemment, une grande importance. Bien que les manuscrits *acceptés* fassent l'objet d'une révision éditoriale, celle-ci ne saurait atténuer la responsabilité des auteurs quant au niveau rédactionnel du texte soumis.

3. Format et normes de publication. Les articles doivent être écrits à double interligne, sur du papier 8,5 X 11 po (ou A4). La police utilisée devrait être Times New Roman 12 ou Arial 11. Le texte doit être aligné à gauche ou justifié. Les marges doivent être de 2,5 cm (1po) et les pages numérotées en haut à droite et de manière consécutive (la page titre étant la première). Les articles soumis doivent compter au maximum 35 pages, incluant les références et les tableaux. Toutes les pages doivent contenir un court entête (dérivé du titre) dans le coin supérieur droit. La présentation du texte, des tableaux, des figures et des références doit respecter les normes décrites dans le *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA, 2010, 6e édition). Voir normes francisées : <http://www.bib.umontreal.ca/ED/disciplines/psychologie/references.htm>

4. Page titre. Celle-ci contient le titre (maximum 20 mots), noms et affiliations de tous les auteurs de même que l'adresse de correspondance, numéros de téléphone et de télécopieur, et adresse électronique de l'auteur responsable de la soumission du manuscrit. La page titre du fichier doit être envoyée séparément.

5. Page du résumé et mots-clés. Celle-ci doit inclure le titre de l'article en français et en anglais, un résumé (de 250 à 350 mots), avec trois à cinq mots-clés, un *abstract* de longueur analogue et autant de *keywords*.

6. Texte principal. Toute première ligne d'un paragraphe (sauf celui du résumé) doit avoir un alinéa de 1,25 cm (ou 1/2 po). Dans le cas des études empiriques, le texte doit être subdivisé en sections intitulées : Introduction, Méthodologie, Résultats, Discussion et Références. Il doit être dans tous le cas dépourvu de marques de révision.

<http://www.revuedepsychoeducation.org/Soumettre.html>

Page 1 sur 3 Revue de Psychoéducation

13-02-27 18:12

7. Niveaux de titre (APA, 6e édition)

Niveau

Format

Exemple

1

Centré gras

Titre

Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm.

2

Aligné à gauche ou justifié, gras

Titre

Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm.

3

Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., gras, point final

Titre. Le texte suit le point.

4

Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., gras, italique point final

Titre. Le texte suit le point.

5

Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., italique, point final

Titre. Le texte suit le point.

8. Notes de bas de page. L'utilisation des notes de bas de page doit être limitée au strict minimum.

9. Références. Les auteurs sont priés de suivre les directives de la 6e édition des normes de l'APA, accessibles à l'adresse suivante :

<http://www.bib.umontreal.ca/ED/disciplines/psychologie/references.htm>

À titre d'exemple :

Article de revue

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J., & Melloni, R. H. Jr. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(4), 279-294.

Livre

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale.

Livre sous la direction de :

Gibbs, J. T., & Huang, L. N. (Dir.). (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chapitre de livre sous la direction de :

<http://www.revuedepsychoeducation.org/Soumettre.html> Page 2 sur 3
Revue de Psychoéducation 13-02-27 18:12

Blanchard, D. C., & Blanchard, R. J. (1989). Experimental animal models of aggression: what do they say about human behavior? Dans J. Archer & K. Browne (dir.), *Human aggression: naturalistic approaches* (pp.94-121). London: Routledge.

[**Note** : l'abréviation « **dir** » s'écrit ici en minuscules, puisque la parenthèse qui la contient n'est pas précédée d'un point.]

10. Tableaux et Figures. Tous deux doivent être numérotés de 1 à n et comporter des légendes au besoin. Leur titre – ainsi que le contenu des tableaux – doit être à simple interligne.

11. Évaluation. Chaque manuscrit est soumis anonymement à au moins deux lecteurs arbitres. Le comité de rédaction s'inspirera de ces avis pour accepter les articles, les refuser ou requérir des modifications. Les auteurs recevront les commentaires des lecteurs arbitres, ainsi que la décision du comité de direction en deçà de deux mois (dans la mesure du possible) de la réception du manuscrit.

12. Les opinions émises dans les articles publiés par la *Revue de psychoéducation* n'engagent que leurs auteurs, lesquels demeurent par ailleurs libres de disposer de leurs textes après publication de ceux-ci.

Les manuscrits qui respectent les directives mentionnées ci-dessus, ainsi que toute correspondance, doivent être adressés au directeur :

Serge Larivée Revue de psychoéducation École de psychoéducation, Université de Montréal Casier postal 6128, Succursale Centre-Ville Montréal (Québec), Canada H3C 3J7 Téléphone: (514) 343-6111 poste 2522 Fax: (514) 343- 6951

COURRIEL : SERGE.LARIVEE@UMONTREAL.CA © 2012. REVUE DE PSYCHOEDUCATION

ANNEXE I

REFERENCES DU MEMOIRE COMPLET

- Ahn, H. (2005). *Teachers' discussions of emotion in child care centers*. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 237-242.
- Bartanusz, Š., et Šulová, L. (2003). Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading an illustrated book. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 113-134.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* 4(1, 2), 1-103.
- Besnard, T. (2008). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des garçons et des filles d'âge préscolaire: différences, similitudes et effets d'intervention. Thèse de doctorat. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke.
- Besnard, T. et Blackburn Maltais, M.-P. (2012). Are there differences between male and female early childhood educational teachers? *Abstracts Book of the 4th World Conference on Educational Sciences*, Barcelone, Espagne, 2-5 février.
- Bigras, N. et Japel, C. (Dir.) (2007). La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir, Québec: *Presses de l'Université du Québec*.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Éd.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5^e éd.). (p. 993-1028). Hoboken, NJ, États-Unis: John Wiley & Sons Inc.
- Campos, J.J., Frankel, C.B. et Camras, L. (2004). *On the nature of emotion regulation*. *Child Development*, 75(2), 377-394.
- Campos, J.J., Campos, R.G. et Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. et Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In K.A. Dodge (Éd.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York, NY, États-Unis: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J. D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Howard, J., Ramey, S.L., Shure, M.B. et Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013-1022.
- Creswell, J.W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA US: Sage Publications, Inc.
- Denham, S.A. (1998). Emotional development in young children. Dans Guilford Press (Ed.), *Proceedings of the Biannual Meeting of the Society for research in Child Development*, Seattle, 2-20.
- 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 and Psychopathology*, 12(1), 23-45.
- Downer, J.T. (2004). *Multidimensional father involvement and its association with head start children's school readiness*. ProQuest Information & Learning. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 64(7).
- Dubé, A., Langlois-Cloutier, C., et Paquette, D. (2004). Grille de la régulation émotionnelle des enfants d'âge préscolaire en situation de rangement de jouets. Document inédit, Montréal, Québec: Université de Montréal.

- Dubé, A., Monette, S., Langlois-Cloutier, C., Paquette, D. et Bigras, M. (2005). Preschooler-fathers' collaboration determinants in a situation requiring emotional regulation. *Communication par affichage présentée au 113th American Psychological Association Annual Convention*, Washington, DC, août.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. et Spinrad, T.L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241.
- Feldman, R. et Klein, P.S. (2003). *Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization*. *Developmental Psychology*, 39(4), 680-92.
- Gloeckler, L. (2007). Teacher/caregiver practices influencing the early development of emotion regulation in toddlers. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67 (11), 70-78.
- Greene, R.W. (1995). Students with ADHD in school classrooms: Teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. *School Psychology Review*, 24(1), 81-93.
- Halberstad, A.G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: Family socialization in particular and a model in general. In R.S. Feldman et B. Rime (Éds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (p. 106-160). Cambridge, England: Cambridge University Press,.
- Hamilton, C.E. et Howes, C. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.
- Howes, C., Matheson, C.C. et Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Institut de la statistique du Québec (2009). Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009 (EUSG). Site téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/service_garde.htm>. Consulté le 15 novembre 2012.
- Kennedy, A.E. (2006). Parent gender and child gender as factors in the socialization of emotion displays and emotion regulation in preschool children. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 67 (6), 20-25.
- Labrell, F. (1996). Paternal play with toddlers: Recreation and creation, *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 43-54.
- Lamb, M.E. (1996). *The development of father-infant relationships*. In M.E. Lamb (Éd.), *The role of the father in child development* (p. 104-120). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Langlois-Cloutier, C., Monette, S., Dubé, A., Bigras, M., et Paquette, D. (2005). *Soutien paternel à l'autorégulation émotionnelle: le sexe et l'âge de l'enfant ont-ils un impact?* Communication par affichage présentée au colloque annuel de la SQRP, Québec, mars.
- Lee, M., Vernon-Feagans, L., Vazquez, A. et Kolak, A. (2003). The influence of family environment and child temperament on Work/Family role strain for mothers and fathers. *Infant and Child Development*, 12(5), 421-439.
- Lemche, E. et Stöckler, L. (2002). On the outer and inner reality of the father and its significance for the development of affect regulation: Perspectives from research on early attachment and emotion. *Psychoanalysis & Contemporary Thought*, 25(2), 115-163.
- Marcos, H. (1995) Mother-child and father-child communication in the second year: A functional approach, *Early Development and Parenting*, 4(2), 49-61.
- Mill, D. et Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155-178.
- Monette, S., Langlois-Cloutier, C., Dubé, A., Bigras, M., et Paquette, D. (2005). *Preschoolers emotional regulation and parents strategies in a toy-clean up task: An observational study*.

Communication par affichage présentée au 113th American Psychological Association Annual Convention, Washington, DC, août.

- Palkovitz, R. (2002). *Involved fathering and men's adult development: Provisional balances*; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Paquette, D. (2004a). La relation père-enfant et l'ouverture au monde / Father-child relationship and openness to the world. *Enfance*, 56(2), 205-225.
- Paquette, D. (2004b). Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité. *Revue de psychoéducation*, 33, 61-74.
- Paquette, D. (2007). Perspectives nouvelles sur l'attachement à partir d'études sur les problèmes extériorisés des enfants. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 279-288.
- Paquette, D., Bolté, C., Turcotte, G., Dubeau, D. et Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering: Defining and associated variables. *Infant and Child Development*, 9(4), 213-230.
- Parke, R.D. (2002). *Fathers and families*. In Marc H. Bornstein, (Éd.) Handbook of parenting: Vol. 3: Being and becoming a parent (2nd ed.) (p. 27-73). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Parke, R.D. et Mc Dowell, J. (1998). Toward an Expanded Model of Emotion Socialization New People. New Pathways. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241.
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L. et Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Rabineau, K.M. (2005). Parent and teacher socialization of emotions and preschoolers' emotion regulation development. ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(8), 4301-4301.
- Reimer, K.J. (1996). *Emotion socialization and children's emotional expressiveness in the preschool context*. ProQuest Information & Learning). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 57 (7)
- Repp, A.J., Nieminen, G.S., Olinger, E. et Brusca, R. (1988). Direct observation: Factors affecting the accuracy of observers. *Exceptional Children*, 55(1), 29-36.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N.A. et Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49-62.
- Stansbury, K. et Sigman, M. (2000). *Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion regulation*. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 182-202.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Vaughn, B.E., Kopp, C.B. et Krakow, J.B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen months to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child Development* 55, 990-1004.
- Van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A. et Lambermon, M.W.E. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta et R. C. Pianta (Éds.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. (p. 5-24). San Francisco, CA, États-Unis: Jossey-Bass.
- Zeman, J., Penza, S., Shipman, K., et Young, A. (1997). *Preschoolers as functionalists: The impact of social context on emotion regulation*. *Child Study Journal*, 27(1), 41-67.