

La connaissance des situations et des règles d'expression
de colère chez l'enfant

Fanny Pinard

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme Doctorat en psychologie

École de psychologie
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

© Fanny Pinard, Ottawa, Canada, 2012

Remerciements

Je souhaite adresser de cordiaux remerciements à Dr. Jane Ledingham, à Dr. Alastair Younger, ainsi qu'à Dr. Cristina Atance. Chacun de ces professeurs a contribué de façon unique à l'élaboration de cette thèse par des suggestions utiles et pertinentes. Plus spécifiquement, Dr. Ledingham a su mettre en relief la portée de l'agressivité et des différences individuelles, Dr. Younger a partagé des commentaires judicieux et réfléchis à propos de la méthodologie et de la présentation de l'information, et Dr. Atance a contribué en appliquant son savoir dans le domaine du développement émotionnel et cognitif des enfants plus jeunes.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude la plus sincère au Dr. Pierre Gosselin, mon directeur de thèse, sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Le Dr. Gosselin est un pédagogue de qualité exceptionnelle. Je le remercie en particulier pour la finesse de ses attitudes, tant sur le plan humain que scientifique, ainsi que pour sa disponibilité, sa compréhension et son soutien inestimable tout au long de la réalisation de cette thèse.

Je remercie également Marie-France St-Pierre et Mariève Hurtubise pour leur contribution respective au niveau de la collecte de données et de la codification.

Ma gratitude s'adresse également aux enfants et à leurs parents, résidents du Témiscamingue, qui ont gracieusement accepté de participer à ce projet de recherche.

Je voudrais finalement exprimer ma reconnaissance à mon conjoint, Paul, ainsi qu'aux membres de ma famille immédiate, qui m'ont soutenue à divers niveaux au cours de cette entreprise.

Table des matières

Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des appendices.....	vii
Résumé.....	viii
1. Introduction.....	1
2. Contexte Théorique	4
2.1 La compréhension des émotions.....	4
2.1.1 Le vocabulaire émotionnel.....	4
2.1.2 Les situations émotionnelles.....	6
2.1.3 Les expressions faciales émotionnelles.....	9
2.1.4 Connaissance des facteurs cognitifs qui déterminent l'émotion.....	11
2.1.5 Distinction entre les émotions réelles et apparentes (RA).....	13
2.2 La connaissance des règles d'expression émotionnelle.....	15
2.2.1 Les règles d'expression émotionnelle.....	15
2.2.2 Développement de la connaissance des règles d'expression.....	17
2.2.3 L'influence du genre.....	19
2.2.4 L'influence du contexte social.....	20
2.2.5 L'influence de l'émotion.....	21
2.2.5.1 La colère.....	21
2.2.6 Synthèse critique des travaux de recherche	24
2.2.7 Objectifs et contributions originales de la thèse	28
3. Étude 1.....	29
3.1 Objectifs.....	29
3.2 Hypothèses	30
3.2.1 Thèmes.....	30
3.2.2 Intensité.....	31
3.2.3 Dissimulations et justifications.....	31
3.3 Méthode.....	33
3.3.1 Participants.....	33
3.3.2 Matériel.....	33
3.3.3 Procédure.....	35
3.3.4 Codification des situations.....	37
3.3.5 Codification des justifications.....	40
3.4 Résultats.....	46

3.4.1 Thèmes des situations de colère.....	46
3.4.2 Intensité de la colère.....	49
3.4.3 Dissimulation de la colère.....	51
3.4.4 Motivations à exprimer la colère.....	53
3.4.5 Motivations à dissimuler la colère.....	55
3.5 Discussion.....	58
4. Étude 2.....	63
4.1 Objectifs.....	63
4.2 Hypothèses	64
4.3 Méthode.....	67
4.3.1 Participants.....	67
4.3.2 Matériel.....	68
4.3.3 Procédure.....	69
4.3.4 Codification des justifications.....	72
4.4 Résultats.....	76
4.4.1 Choix de l'émotion attribuée au protagoniste des vignettes.....	76
4.4.1.1 <i>Réponses de colère</i>	77
4.4.1.2 <i>Réponses de tristesse</i>	80
4.4.2 Fréquence des dissimulations rapportées pour les vignettes.....	82
4.4.3 Motivations à dissimuler la colère pour la vignette.....	86
4.4.4 Question dichotomique concernant la dissimulation de la colère.....	87
4.4.5 Effet de la familiarité sur la tendance à montrer la colère.....	89
4.4.6 Effet du statut sur la tendance à montrer la colère.....	91
4.4.7 Qualité des justifications pour l'ensemble de l'entrevue.....	94
4.5 Discussion.....	95
4.5.1 Perception des situations évocatrices de colère.....	95
4.5.2 Dissimulation de la colère.....	97
4.5.3 Statut, familiarité et motivations à dissimuler la colère.....	98
5. Discussion Générale.....	105
5.1 Comparaison des Résultats de l'Étude 1 et de l'Étude 2.....	105
5.1.1 Thèmes des situations de colère.....	105
5.1.2 Dissimulations.....	106
5.1.3 Motivations.....	110
5.2 Limites de la Thèse.....	113
5.3 Avenues de Recherches Futures.....	116
6. Conclusion.....	119
Références.....	121

Liste des tableaux

Tableau 1. Définition et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des situations rapportées.....	38
Tableau 2. Définition et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des motivations rapportées pour l'expression de la colère.....	42
Tableau 3. Définitions et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des motivations rapportées pour la dissimulation de la colère.....	44
Tableau 4. Fréquences des thèmes en fonction des contextes sociaux	47
Tableau 5. Fréquence des thèmes rapportés à un minimum d'une reprise en fonction du statut de l'agent.....	50
Tableau 6. Fréquences en pourcentage du thème «agression physique» en fonction de l'âge et du genre.....	50
Tableau 7. Moyennes et écart-types de l'intensité de la colère ressentie en fonction de l'âge et du genre des participants et du statut de l'agent.....	52
Tableau 8. Fréquence en pourcentage des expressions et des dissimulations en fonction de l'âge et du genre.....	52
Tableau 9. La fréquence des motivations à exprimer la colère en fonction du contexte social..	54
Tableau 10. La fréquence des motivations à dissimuler la colère en fonction du contexte social.....	57
Tableau 11. Définitions et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des motivations à dissimuler la colère pour la dernière vignette et des justifications pour les différences rapportées dans la fréquence de l'expression de la colère en fonction de la familiarité et de statut de l'agent.....	74
Tableau 12. Fréquence des émotions attribuées au protagoniste des vignettes.....	78
Tableau 13. Fréquence de la colère par âge et genre.....	79
Tableau 14. Fréquence de la tristesse par âge et genre.....	81
Tableau 15. Fréquence relative de neutralisation de l'expression de la colère par âge et genre.....	83
Tableau 16. Pourcentage relatif d'utilisation de la neutralisation par âge, statut et familiarité.....	85

Tableau 17. Fréquence des motivations à dissimuler la colère pour la dernière vignette.....88

Tableau 18. Fréquence des motivations pour l'expression de la colère en fonction de la familiarité de l'agent.....90

Tableau 19. Fréquence des motivations rapportées lorsque la colère est exprimée plus souvent devant un pair93

Tableau 20. Fréquence des motivations rapportées pour les trois questions à développement, en fonction de l'âge et du genre.....94

Liste des appendices

Appendice A. Lettre au responsable de l'école pour l'Étude 1.....	131
Appendice B. Formulaire de consentement de l'enfant pour l'Étude 1.....	132
Appendice C. Formulaire de consentement des parents pour l'Étude 1.....	133
Appendice D. Lettre d'information aux parents pour l'Étude 1.....	134
Appendice E. Guide d'entrevue pour l'Étude 1.....	138
Appendice F. Thermomètre à émotions.....	139
Appendice G. Pictogrammes.....	140
Appendice H. Texte de sollicitation utilisé par l'enseignant pour l'Étude 1.....	142
Appendice I. Lettre au responsable de l'école pour l'Étude 2.....	143
Appendice J. Formulaire de consentement de l'enfant pour l'Étude 2.....	144
Appendice K. Formulaire de consentement des parents pour l'Étude 2.....	145
Appendice L. Lettre d'information aux parents pour l'Étude 2.....	146
Appendice M. Vignettes pour l'Étude 2 : version pour garçons.....	147
Appendice N. Montage 1 de cercles à émotion.....	150
Appendice O. Texte de sollicitation utilisé par l'enseignant pour l'Étude 2.....	151
Appendice P. Guide d'entrevue pour l'Étude 2.....	152

Résumé

Un certain nombre de recherches antérieures se sont intéressées à la connaissance qu'ont les enfants des situations et des motivations pour dissimuler la joie et la tristesse. Cependant, les études ciblant la colère et les raisons pour l'exprimer demeurent peu nombreuses. L'objectif général de la thèse était d'examiner la perception des enfants d'âge scolaire des situations et des règles d'expression de colère. Dans un premier temps, nous visions à produire un inventaire de thèmes évocateurs de colère représentatifs du vécu des enfants, en plus de documenter la connaissance des règles d'expression de la colère ainsi que les facteurs qui l'influencent. Nous avons interrogé 93 participants : 16 garçons et 18 filles de 7 ans, 16 garçons et 18 filles de 9 ans, et 11 garçons et 14 filles de 11 ans. Ceux-ci fournissaient des exemples de situations de colère lors d'interactions avec différents agents: pair familial, pair peu familial, adulte familial et adulte peu familial. Ils indiquaient ensuite l'intensité de la colère ressentie, leur expression faciale, ainsi que la motivation pour l'expression et pour la dissimulation. Les thèmes «restrictions comportementales», «contrainte à effectuer une tâche» et «refus de répondre à une demande» ont été mentionnés plus souvent lorsque l'agent était un adulte, alors que les thèmes «agression physique/verbale», «compétition pour une ressource» et «rejet par autrui» l'ont été plus lorsque l'agent était un pair. L'intensité de colère était plus élevée pour les thèmes liés à un agent enfant. En général, la dissimulation a été rapportée plus souvent par les filles, ainsi qu'en présence d'un pair ou d'un adulte peu familial plutôt qu'en présence d'un pair familial. Pour justifier la dissimulation, les filles rapportaient plus de motivations valides, et, en général, la motivation «éviter une réprimande» était rapportée plus souvent en présence d'un agent adulte, et celle «éviter l'aggravation du conflit» l'était plus souvent en présence d'un agent enfant peu familial. Pour justifier l'expression, les motivations les plus fréquentes faisaient référence au

sentiment de colère ou à son intensité. Dans un deuxième temps, nous visions à évaluer la faculté des thèmes préalablement identifiés à évoquer la colère, en plus d'examiner la connaissance des règles d'expression de la colère et des facteurs qui l'influencent. Nous avons interrogé 64 participants de 6-8 ans (17 garçons et 16 filles) et 10-12 ans (17 garçons et 14 filles). Des vignettes, dont le contexte social variait selon le statut et la familiarité, ont été créées. La présentation de chacune était suivie de questions concernant l'émotion ressentie et le visage du protagoniste. Pour une des vignettes, les participants fournissaient une motivation pour la dissimulation de la colère. Puis, nous avons évalué, en demandant une justification, à quel agent les participants préféraient montrer leur colère selon les différences de niveau de familiarité et de statut entre le participant et chaque agent. Les réponses pour l'émotion du protagoniste se regroupaient dans deux catégories : colère et tristesse. Les enfants plus âgés ont inféré la colère et ont rapporté la dissimulation plus souvent. Pour les vignettes, la qualité des justifications et la fréquence de mention de la motivation centrée sur soi étaient plus élevées chez les enfants plus âgés. Les participants ont indiqué exprimer leur colère plus souvent devant un pair familial que peu familial, et devant un pair qu'un adulte. Ceux qui préféraient exprimer la colère à un pair familial avaient pour motivation la gêne devant un pair peu familial et ceux qui préféraient l'exprimer à un pair peu familial avaient pour motivation le souci d'éviter de blesser un pair familial. La préférence d'expression devant un enfant plutôt qu'un adulte était motivée par l'évitement d'une réprimande et le respect d'une norme sociale, cette dernière motivation ayant été mentionnée plus souvent par les plus vieux. Notre projet a enrichi le savoir scientifique à propos d'un volet moins étudié du développement émotionnel de l'enfant. Ces nouvelles connaissances pourraient guider les interventions des adultes auprès des enfants, de sorte à réduire les conflits et l'agressivité.

Mots clés: émotion, colère, règles d'expression émotionnelle

1. Introduction

Bien que de nombreux travaux aient étudié le développement de la compréhension des émotions, peu d'entre eux se sont intéressés à la connaissance qu'ont les enfants des règles d'expression émotionnelle. Les quelques études ayant examiné ce sujet ont démontré que les enfants plus vieux possèdent une bonne connaissance de ces règles, alors que la connaissance des plus jeunes demeure encore précaire. Toutefois, la méthode généralement employée dans les études requerrait un niveau élevé d'habiletés verbales. Plusieurs recherches ont trouvé que les enfants démontraient un meilleur savoir lorsque l'émotion ressentie était de valence négative (Friend & Davis, 1993). Cependant, les émotions étudiées dans ces recherches se restreignaient souvent à la joie et à la tristesse (Gnepp & Hess, 1986; Saarni, 1979). Par le fait même, l'impact de l'émotion sur la connaissance de ces règles s'avère peu connu. Parmi les rares travaux qui ont examiné la colère, plusieurs se sont concentrés sur les règles personnelles d'expression plutôt que sur les normes collectives (Zeman & Garber, 1996). La quantité d'informations disponibles sur ce que les enfants connaissent des règles culturelles d'expression de la colère demeure donc limitée.

L'objectif général de la thèse était d'étudier la connaissance qu'ont les enfants des situations qui provoquent la colère et des règles d'expression de cette émotion. Plus spécifiquement, nous visions, dans un premier temps, à fournir un inventaire de thèmes évocateurs de colère représentatifs du vécu des enfants et à documenter un sujet peu étudié, à savoir la connaissance des règles d'expression de la colère et des facteurs qui l'influencent. Pour ce faire, nous demandions d'abord aux participants de fournir un exemple de situation où ils ont ressenti de la colère pour quatre différents contextes sociaux (pair familial, pair peu familial, adulte familial et adulte peu familial), pour ensuite les interroger sur l'intensité de la colère qu'ils ont ressentie, sur leur choix d'expression faciale, ainsi que sur la raison qui

les a amenés à choisir d'exprimer ou de dissimuler leur colère pour chaque situation donnée. Cela nous a permis d'atteindre notre prochain objectif, qui était d'examiner l'effet de différents facteurs (contexte social, âge, genre) sur nos variables d'intérêt (fréquence des thèmes évocateurs de colère, intensité de la colère, fréquence des dissimulations, qualité des justifications, nature des motivations fournies pour justifier l'expression ou la dissimulation).

Dans un deuxième temps, nous visions à évaluer la faculté des thèmes préalablement identifiés à évoquer la colère. Afin d'atteindre cet objectif, des vignettes ont été créées, chacune mettant en jeu un des quatre thèmes évocateurs de colère les plus fréquemment rapportés par les participants lors de l'étape précédente. Le contexte social de chacune des vignettes, soit un des quatre contextes sociaux étudiés à l'étape précédente, était prédéfini. La présentation de la vignette était suivie de questions évaluant l'attribution des participants quant à l'émotion ressentie et au visage du protagoniste de la vignette. Cette démarche permettait non seulement d'évaluer la faculté des thèmes à évoquer la colère, mais aussi la tendance à rapporter que le protagoniste dissimulait sa colère, ainsi que l'effet du contexte social sur ces deux derniers facteurs. Les motivations à dissimuler la colère que les participants attribuaient au protagoniste des vignettes étaient également examinées, mais pour une seule des vignettes présentées. Notre dernier objectif consistait à examiner la perception générale des enfants des règles d'expression de la colère à l'aide de trois questions. La première question portait sur la possibilité de toujours exprimer la colère, la deuxième portait sur la tendance à exprimer davantage la colère devant un adulte comparativement à devant un enfant, alors que la troisième portait sur la tendance à exprimer davantage la colère devant un pair familial comparativement à devant un pair peu familial. Ces deux dernières questions étaient suivies d'une question ouverte requérant du participant de justifier son choix d'agent devant lequel il est plus susceptible de montrer sa colère. Une

fois de plus, nous avons pour objectif d'examiner l'effet de divers facteurs (thèmes des vignettes, contexte social, âge, genre) sur nos variables d'intérêt (choix de l'émotion attribuée au protagoniste, fréquence des dissimulations rapportées pour les vignettes, présence ou absence de dissimulation à la question dichotomique, qualité et nature des motivations fournies pour justifier l'expression ou la dissimulation pour la dernière vignette, pour la question opposant deux agents de statut différent et pour la question opposant deux agents de niveau de familiarité différent).

Le présent document débute avec un survol des études antérieures dans le domaine de la compréhension des émotions chez les enfants. Cette section présente des informations à propos de la compréhension des émotions et de la connaissance des règles d'expression émotionnelle. Une description de chacune des composantes de ces connaissances est fournie, accompagnée d'informations sur leur profil de développement respectif. Les composantes de la compréhension des émotions abordées sont : le vocabulaire émotionnel, les situations émotionnelles, les expressions faciales émotionnelles, les facteurs cognitifs qui déterminent l'émotion et la distinction entre les émotions réelles et apparentes. Les composantes de la connaissance des règles d'expression émotionnelle abordées sont : le développement de la connaissance des règles d'expression, l'influence du genre, l'influence du contexte social, l'influence de l'émotion et la colère. La recension des études antérieures est suivie d'une synthèse critique des résultats des travaux antérieurs, ainsi que d'un sommaire des objectifs et des contributions originales de la thèse. Ensuite, l'Étude 1 et l'Étude 2 sont introduites et des informations détaillées sont présentées en ce qui concerne la méthodologie et les résultats. Enfin, les résultats spécifiques à chacune des études, ainsi que les résultats généraux sont discutés.

2. Contexte Théorique

2.1 La Compréhension des Émotions

Le concept de compréhension des émotions, tel qu'utilisé actuellement, fait référence à plusieurs acquisitions différentes faites par l'enfant à une étape ou à l'autre de son développement. Il s'agit notamment de la compréhension du vocabulaire émotionnel, des situations émotionnelles, des expressions faciales émotionnelles, des facteurs cognitifs déterminant l'émotion, de la distinction entre les émotions réelles et apparentes et des règles d'expression émotionnelle (Denham, 1998; Saarni, 1999).

Les acquisitions réalisées par les enfants au cours de leur développement émotionnel comprennent également la capacité à identifier les conséquences de diverses réponses émotionnelles, à utiliser le langage pour décrire leur expérience émotionnelle aux autres, à reconnaître que le vécu émotionnel des autres peut différer du leur, à connaître les stratégies de régulation des émotions, à concevoir que deux émotions, même celles en apparence antagonistes, peuvent être ressenties simultanément, et à comprendre des émotions plus complexes telles que la honte ou la culpabilité (Denham, 1998). Le développement de ces habiletés est influencé par la biologie et par les aptitudes intellectuelles et cognitives, mais également par le milieu familial, social et culturel de l'enfant. Des indices d'une certaine compréhension des émotions apparaissent dès l'âge de quelques mois et continuent à émerger tout au long de l'enfance et de l'adolescence.

2.1.1 Le vocabulaire émotionnel. L'utilisation de termes émotionnels par les enfants constitue un des premiers signes d'une compréhension élémentaire des émotions. À l'âge de 2 ans, ils utilisent les mots « content », « fâché », « triste » et « peur » (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler & Ridgeway, 1986). La signification de ces mots est souvent apprise par les

associations fréquentes entre un terme donné et une expression faciale, un comportement et/ou une situation. Les enfants âgés de 2 ans parviennent déjà à nommer l'émotion à partir d'un pictogramme représentant une expression faciale ou à partir d'une description des causes ou des conséquences d'une émotion (Widen & Russell, 2010b). Par l'observation naturelle, on a aussi constaté qu'à cet âge, les termes émotionnels employés pour référer à un état interne s'appliquent davantage à eux-mêmes. Il en est de même pour l'utilisation des verbes d'action ; à cette étape du développement, ils s'appliquent surtout aux buts et aux désirs propres de l'enfant. En somme, il semble que la conceptualisation des émotions se développe en parallèle, et en interrelation, avec les apprentissages au niveau langagier. Ainsi, ces deux patrons de développement, celui relatif à l'utilisation du vocabulaire émotionnel et celui relatif à l'acquisition des habiletés langagières, peuvent être influencés par le style de langage utilisé dans le milieu familial.

Il arrive que les jeunes enfants fassent référence aux émotions des autres, ainsi qu'à des émotions passées et futures. Mais, le plus souvent, les verbes ou les mots émotionnels s'appliquant à autrui réfèrent à une action ou à un comportement expressif concret et observable tels que marcher, lancer, sourire ou pleurer (Smiley & Huttenlocher, 1989). Des travaux ont été en mesure d'observer certains indices d'une connaissance de l'état interne d'autrui (Vallotton, 2008) et des buts d'autrui (Hamelin, Hallinan, & Woodward, 2008) chez des enfants âgés de quelques mois. Toutefois, lorsque les habiletés verbales sont suscitées, les très jeunes enfants démontrent essentiellement, que selon leur point de vue, ils sont les seuls à posséder un état interne et une intention (Smiley & Huttenlocher, 1989). Les émotions étant souvent générées par l'apparition d'un facteur de facilitation ou d'un obstacle à un but, il s'avère donc prévisible que les enfants de 2 ans aient plus de difficulté à inférer l'état interne d'un personnage de vignette par exemple.

2.1.2 Les situations émotionnelles. Dès l'âge de 14 à 18 mois, les bébés démontrent une certaine capacité à faire le lien entre un référent et une réaction émotionnelle chez autrui (Repacholi, 1998). Puis, à l'aide d'une méthode requérant de jumeler une situation donnée avec l'expression émotionnelle correspondante, on a démontré que les enfants de 3 ans et demi peuvent identifier avec précision les situations évoquant des réactions émotionnelles telles que la joie, la tristesse, la peur et la colère (Borke 1971; Mood, Johnson & Shantz, 1978; Ribordy, Camras, Stefani, & Spaccarelli, 1988). Ainsi, les jeunes enfants peuvent inférer l'émotion réelle seulement à partir d'un contexte. Toutefois, si on leur présente une situation et une expression faciale qui se contredisent, les jeunes enfants (3-5 ans) se basent davantage sur l'expression émotionnelle, alors que les plus âgés (8-12 ans) confèrent plus de poids à la situation (Gnepp, 1989). Cela étant dit, les enfants de cet âge considèrent également plusieurs autres sources d'information, telles que la personnalité et l'expérience passée du protagoniste et les caractéristiques de la situation. De plus, ils comprennent que certaines situations peuvent provoquer plusieurs émotions. En effet, cette nouvelle connaissance s'acquiert en trois étapes (Harter & Whitesell, 1989). D'abord, les enfants nient l'existence de deux émotions simultanées. Ensuite, ils assument la production séquentielle de deux émotions, pour enfin conclure que deux émotions peuvent se produire concurremment. Toutefois, l'acquisition de la simultanéité des émotions de valence identique précède celle des émotions de valence opposée. En général, il semble que la capacité à appréhender la simultanéité des émotions soit principalement acquise au cours des dernières années de l'enfance, à savoir vers l'âge de 9-10 ans (Perron & Gosselin, 2009).

Les jeunes enfants démontrent donc une bonne connaissance implicite de l'émotion ou des émotions évoquées lors d'une situation donnée. Ils parviennent également, dans une

certaine mesure, à faire preuve d'une connaissance plus explicite dans ce domaine. En effet, à l'âge de 5 ans, les enfants peuvent rapporter des situations évocatrices de joie, de peur, de colère et de tristesse (Cartron-Guérin & Réveillault, 1980 ; Strayer, 1986). Par contre, ce n'est qu'à l'âge de 7 ans qu'ils parviennent à en faire autant pour des émotions plus complexes telles que la fierté, la honte, la culpabilité, la jalousie et l'excitation (Harris, Olthof, Meerum, Terwogt & Hardman, 1987). Pour étudier ce phénomène, les chercheurs demandaient à de jeunes enfants (4 à 7 ans) de fournir des exemples d'occasions où ils ont ressenti une émotion donnée. Les plus jeunes, comme les plus vieux, ont réussi à fournir des exemples appropriés desquels ressortent divers thèmes. Ceux les plus souvent rapportés sont les fêtes et les cadeaux pour la joie, la contrainte de l'adulte (contexte interpersonnel) pour la tristesse, l'agression par un adulte et par un pair (contexte interpersonnel) pour la colère et finalement, les animaux et le fantastique pour la peur (Cartron-Guérin & Réveillault, 1980 ; Strayer, 1996).

Une étude semblable, celle de Camras et Allison (1989), qui a cependant questionné des enfants de 8 ans ainsi que des adultes, indique que les thèmes les plus souvent rapportés étaient sensiblement les mêmes pour les deux groupes d'âge: un événement, une personne ou un objet désirable pour la joie, la perte d'un objet ou d'une personne pour la tristesse, la rencontre d'un animal, d'une personne, d'une situation ou d'un objet dangereux pour la peur et finalement, l'agression ou l'atteinte (à la personne, à une de ses possessions ou à sa liberté) et la transgression de conventions sociales pour la colère (Camras & Allison, 1989).

En ce qui concerne la colère spécifiquement, Borke (1971) a observé que des enfants de 3 à 8 ans perçoivent les restrictions comportementales par les parents (tel qu'être requis d'aller au lit) ainsi que les agressions physiques par les pairs comme générant de la colère. Barden, Zelko, Duncan et Masters (1980) ont également examiné ce phénomène et notent

qu'une réprimande parentale injustifiée est considérée comme génératrice de colère par les enfants. Harris (1983) a identifié, par l'utilisation de vignettes, que les enfants de 6 et 10 ans considèrent l'appropriation d'un bien propre par un pair comme une source importante de colère. Dans un même ordre d'idées, Brody et Harrison (1987) suggèrent que le bris d'un bien propre par un pair compte également parmi les situations perçues comme étant évocatrices de colère pour les enfants.

L'étude de Fabes, Eisenberg, Smith et Murphy (1996), au cours de laquelle ce phénomène a été examiné par l'observation directe d'interactions entre pairs plutôt que par des vignettes, identifie six différentes situations évocatrices de la colère. Ces situations varient en fréquence et sont, en ordre d'importance : compétitions pour une ressource, agressions physiques, entraves à l'atteinte d'un but, transgressions d'une norme sociale, agressions verbales et rejets par autrui. Cette étude indique également que la colère tend à être évoquée plus souvent par un pair familier que par un pair moins familier.

Rotenberg (1985) s'est intéressé aux situations considérées évocatrices de colère par les enfants, en ciblant particulièrement l'impact de l'agent instigateur de la frustration sur le type de situations mentionnées. Il a demandé à des enfants d'âge scolaire de fournir des exemples de situations au cours desquelles ils ont ressenti de la colère, et de spécifier le niveau d'intensité de la colère ressentie pour chaque exemple. Cette démarche a permis d'identifier trois sources principales de colère : agressions physiques, insultes verbales et entraves à l'atteinte d'un but. Une fois de plus, la fréquence de mention variait en fonction du type de situations, les agressions physiques étant les plus fréquemment rapportées, suivies des entraves à l'atteinte d'un but en deuxième position et des insultes verbales en troisième position. Cette étude révèle aussi que les membres de la fratrie ont tendance à évoquer la

colère plus souvent que d'autres pairs ou que les parents. Toutefois, aucune différence dans l'intensité de la colère rapportée n'a été observée en fonction de l'âge ou du genre.

Une méthode semblable a également été utilisée par Karniol et Heiman (1987) auprès d'enfants de sixième année. L'effet de quatre agents était étudié : parent, professeur, membre de la fratrie et autre pair. Treize types de situations évocatrices de colère ont ainsi été identifiés : demandes d'accomplissement d'une tâche, demandes d'adopter un comportement, restrictions comportementales, taquineries/ rumeurs, utilisation injustifiée d'un langage grossier ou de cris, interruption d'une action ou d'un jeu en cours, injustices, insoumission à des désirs, vantardise, désaccords occasionnés par un objet et comportement personnel passé. Parmi ces thèmes, certains ont été mentionnés plus souvent dans le cadre d'interactions avec des adultes, à savoir les demandes d'accomplissement d'une tâche, les demandes d'adopter un comportement, les restrictions comportementales et les injustices, alors que d'autres ont été mentionnés plus souvent dans le cadre d'interactions avec des pairs, à savoir les taquineries/ rumeurs, utilisation injustifiée d'un langage grossier ou de cris, interruption d'une action ou d'un jeu en cours, vantardise et désaccords occasionnés par un objet.

2.1.3 Les expressions faciales émotionnelles. L'expression faciale constitue l'un des indices non verbaux qui aide le plus à inférer l'état émotif d'une personne. Les enfants de 2 ans peuvent déjà grouper les images représentant des expressions émotionnelles (Bullock & Russell, 1985), guidés par une forme de conceptualisation catégorielle (Cheal & Rutherford, 2011). On suggère même que le jugement de ces enfants quant aux expressions à regrouper est influencé par deux dimensions, soit les notions de plaisir / déplaisir et d'activation / relâchement (Gross & Ballif, 1991, Widen & Russell, 2008a). Cette conceptualisation s'insère adéquatement à l'intérieur de la « théorie théorie », notamment discutée par Widen et Russell

(2008b), qui suggère que l'enfant possède une théorie d'abord largement biologique pour comprendre le monde des émotions, et que cette dernière est mise à jour et se complexifie au fur et à mesure que l'enfant est exposé à de nouvelles informations et expériences.

Bien que l'habileté à reconnaître les expressions faciales continue à se raffiner au cours d'une longue période, les études utilisant une méthode de jugement à choix forcé suggèrent qu'elle apparaît vers l'âge de 3 ans. Certaines expressions émotionnelles sont reconnues plus précocement que d'autres. L'ordre dans lequel se produit généralement cette acquisition se lit comme suit : joie, tristesse et colère, dégoût, peur et surprise, et enfin, la neutralité (Gosselin, 1995 ; Gross & Ballif, 1991). Cet ordre s'explique en partie par la tendance à confondre certaines émotions. Par exemple, les enfants confondront la neutralité et la tristesse, la colère et la tristesse, la colère et le dégoût, ainsi que la peur et la surprise (Bullock & Russell, 1986 ; Gosselin, 1995 ; Widen & Russell, 2010c).

Cependant, lorsqu'on utilise une méthode à question ouverte suscitant davantage les habiletés verbales plutôt qu'une tâche de catégorisation, l'âge d'apparition de la reconnaissance des expressions faciales est plus tardif et le portrait de développement s'avère légèrement différent (Widen & Russell, 2003). Ce type de méthode indique que les enfants de 3 ans parviennent à nommer les expressions de joie, de tristesse et de colère, mais que ce n'est que vers l'âge de 4 ans qu'ils parviennent à faire de même pour la peur et la surprise, et que c'est encore plus tardivement pour le dégoût (Widen & Russell, 2003).

La capacité à reconnaître les expressions émotionnelles semble intimement liée au développement cognitif de l'enfant ainsi qu'à une compréhension plus générale des émotions, ce que plusieurs chercheurs, dont Widen et Russell (2010d), nomment des structures narratives ou des scripts. Ces structures permettent d'organiser plusieurs types d'informations à propos des émotions dont les expressions faciales, les causes, les

conséquences et les termes émotionnels (Widen & Russell, 2010a). Le développement de ces structures narratives étant dépendant de l'exposition à des informations pertinentes, il n'est pas surprenant qu'une reconnaissance des expressions émotionnelles plus sophistiquée nécessite quelques années de vécu. De plus, il apparaît que la conceptualisation de certaines émotions, comme la peur et le dégoût, repose davantage sur les indices situationnels que sur l'expression faciale (Widen & Russell, 2010a).

Par ailleurs, on constate que l'aptitude à discriminer les expressions faciales varie en fonction de l'âge du décodeur et de l'émotion. L'intensité des mouvements faciaux de l'encodeur agit également sur cette capacité du décodeur, une intensité élevée facilitant généralement la reconnaissance (Gosselin & Pélissier, 1996). On a étudié l'impact de d'autres caractéristiques de l'encodeur tels que son genre, son appartenance ethnique et son âge sur l'exactitude de la reconnaissance, mais les effets détectés sont généralement faibles. (Gosselin & Larocque, 2000; Wiggers & Van Lieshout, 1985). Cependant, certains auteurs proposent l'existence d'un effet d'interaction entre la culture du décodeur et celle de l'encodeur (Elfenbein & Ambady, 2002). Cela se traduirait souvent par une meilleure reconnaissance des expressions faciales lorsque l'encodeur et le décodeur appartiennent à un même groupe ethnique. Les études à ce sujet s'avèrent par contre contradictoires. D'autres recherches sur les facteurs influençant la reconnaissance des expressions émotionnelles ont découvert qu'elle était sensible à certaines variables environnementales tels que le niveau d'éducation, la qualité du milieu familial et la qualité du milieu social (Wiggers & Liesout, 1985).

2.1.4 Connaissance des facteurs cognitifs qui déterminent l'émotion. La

compréhension des enfants ne se limite pas à des associations entre des termes émotionnels

et des situations émotionnelles ou entre des situations et des expressions émotionnelles. Les enfants possèdent également une connaissance rudimentaire des facteurs cognitifs qui déterminent les émotions, tels que les désirs et les croyances de l'individu. Les désirs jouent un rôle causal important dans l'apparition des émotions. En effet, la joie est ressentie lorsqu'on obtient un résultat désiré ou qu'on évite un résultat non désiré, alors que la tristesse, la colère ou la peur sont éprouvées lorsque l'on n'obtient pas l'effet escompté ou qu'on obtient un effet indésirable. Les actions de l'individu sont donc souvent orientées vers l'atteinte ou l'évitement d'une conséquence donnée.

Chaque individu interprète la réalité et les événements en fonction de ses propres buts et désirs. C'est pourquoi, une même situation peut avoir une signification distincte et évoquer une émotion différente selon les personnes. Des indices d'une compréhension rudimentaire des buts et des désirs d'autrui ont été observés dès l'âge de 10-12 mois (Repacholi & Gopnik, 1997 ; Woodward, 2009 ; Woodward & Sommerville, 2000). Et, une compréhension plus fine de ces subtilités se produit également beaucoup plus tôt que les chercheurs ne le croyaient (Harris, 1990). En effet, vers l'âge de 3-4 ans, les enfants parviennent à saisir ces particularités (Flavell, 1999). Ils savent alors que les autres ont des désirs, des préférences et des objectifs différents et indépendants des leurs (Harris, 1994). Cette nouvelle acquisition transforme leur compréhension des émotions. En considérant les caractéristiques psychologiques de l'individu en cause en plus de la situation et de l'expression faciale, les enfants augmentent leurs chances d'inférer l'émotion interne correctement.

Une nouvelle acquisition qui caractérise le développement cognitif de l'enfant peut l'aider à effectuer des inférences justes à propos du vécu émotionnel d'autrui. Il est ici question de la capacité à tenir compte des croyances des individus. Les enfants de 4 ans

possèdent une théorie sur ce que pensent les autres. L'étude de Perner, Leekam et Wimmer (1987) a démontré que les enfants de cet âge comprennent qu'un individu puisse entretenir une fausse croyance à propos de la nature d'un objet ou de son emplacement. Ce constat a également été fait dans le domaine des émotions. Les enfants de 4 ans commencent à considérer l'impact des pensées, des croyances et des attentes de l'individu sur ses réponses émotionnelles (Harris, 1994; Lagattuta, 2008). Entre 4 et 6 ans, ils comprennent que le simple fait de croire, à tort ou à raison, d'être parvenu à l'obtention d'une conséquence désirée est suffisant pour provoquer une émotion positive (Yuill, 1984). Toutefois, ce n'est que vers l'âge de 8 ans que les enfants atteignent un niveau de compréhension des croyances et des pensées semblable à celui des adultes, c'est-à-dire que les enfants et les adultes semblent conférer le même poids aux pensées de l'individu dans leur évaluation de l'émotion ressentie (Ferrell, Guttentag, & Gredlein, 2009).

L'étude de Gross et Harris (1988) suggère que les enfants de 6 ans savent qu'une personne peut entretenir une fausse croyance quant à l'état émotionnel d'un autre individu. Ils sauraient également que cette fausse croyance peut être engendrée en arborant une expression faciale falsifiée, et que cette falsification est désirable dans les situations impliquant des enjeux tels que la protection de l'estime personnel et la protection des sentiments d'autrui (Gross & Harris, 1988). Par contre, une compréhension plus complète et raffinée de la dissimulation de l'émotion réelle et de son effet trompeur ne se manifeste que vers la fin de l'enfance, soit vers l'âge de 9-10 ans (Perron & Gosselin, 2007; Perron & Gosselin, 2009).

2.1.5 Distinction entre les émotions réelles et apparentes (RA). Au cours de leur développement émotionnel, les enfants réalisent que l'émotion ressentie peut être dissimulée

et ainsi ne pas correspondre à l'expression émotionnelle. D'ailleurs, ils reconnaissent le besoin de masquer certaines émotions afin de conserver des relations sociales satisfaisantes (Garner, 1996). Plusieurs études ont examiné la compréhension qu'ont les enfants de la distinction entre les émotions réelles et apparentes. L'âge estimé pour l'acquisition de cette compétence varie en fonction des méthodes utilisées. Les études de Harris, Donnelly, Guz et Pitt-Watson (1986) et de Saarni (1979) suggèrent que cette acquisition apparaît vers 6 ou 7 ans. Cependant, la méthode employée pour mesurer la compréhension requérait beaucoup de verbalisations de la part des participants.

Les études subséquentes ont employé des tâches plus simples, concrètes et non verbales, lesquelles ont permis de mesurer la compréhension des émotions RA chez les enfants plus jeunes. À l'aide de ces nouvelles méthodes, il a été démontré qu'une compréhension implicite des émotions RA existe dès l'âge de 3 ou 4 ans (Banerjee, 1997; Bennett & Knight, 1996; Josephs, 1994), mais qu'elle se raffine avec l'âge (Gross & Ballif, 1991).

La compréhension des émotions RA varie également en fonction de la valence émotionnelle : les enfants démontrent souvent une compréhension plus juste et plus précoce de la dissimulation des émotions de valence émotionnelle négative (Banerjee, 1997; Sissons-Joshi & Maclean, 1994). Quelques études ont examiné la motivation à dissimuler l'émotion réelle. Les enfants plus jeunes (5-6 ans) semblent avoir plus de difficulté à expliquer les raisons qui conduisent un individu à dissimuler une émotion et ils se représentent plus souvent le phénomène en termes de changement de l'émotion réelle (Perron & Gosselin, 2007). Lorsqu'ils parviennent à identifier des raisons valables pour la dissimulation d'une émotion, les enfants comprennent aussi bien que quelqu'un puisse dissimuler une émotion

pour protéger ses propres intérêts que pour protéger l'amour propre des autres (Gosselin, Warren & Diotte, 2002). D'autres recherches ont examiné l'influence du genre sur la compréhension des émotions RA. Plusieurs d'entre elles n'ont pas décelé de différence (Cutting & Dunn, 1999; Saarni, 1979), alors que d'autres ont rapporté une supériorité des garçons (Gosselin & al., 2002) et que d'autres encore ont indiqué une supériorité des filles (Banerjee, 1997; Josephs, 1994; Sissons-Joshi et MacLean, 1994). Cette dernière était soit générale, soit spécifique aux cas où la motivation à cacher l'émotion était prosociale ou aux cas où la valence de l'émotion était négative.

2.2 La Connaissance des Règles d'Expression Émotionnelle

2.2.1 Les règles d'expression émotionnelle. Au sens large, les règles d'expression émotionnelle («display rules») sont des règles culturelles qui dictent quand, où et comment les émotions peuvent être exprimées socialement (Ekman, 1972; Friesen, 1972; Matsumoto, 1990; Lemerise & Dodge, 2010). Ces dernières se traduisent fréquemment par une incitation à exprimer des émotions positives ou à supprimer l'expression d'émotions négatives. Matsumoto (1990) les décrit comme des règles définies culturellement qui régissent l'expression des émotions en fonction des circonstances sociales. En effet, les règles d'expression émotionnelle sont en partie déterminées par la culture, mais elles sont également régies par la biologie à certains égards. Un groupe de chercheurs suggère que les règles d'expression des émotions sont empreintes d'une certaine universalité, étant donné l'influence déterminante de la biologie sur la façon d'exprimer les émotions (Scherer, Banse & Wallbott, 2001). Un autre groupe d'investigateurs suggèrent que les règles d'expression émotionnelle s'avèrent des plus diversifiées, en raison de l'emprise du relativisme culturel qui s'opère via la socialisation et l'apprentissage (Gordon, 1989). L'étude de Friesen (1972) propose que l'universalité s'observerait au niveau de l'expression faciale en privé, où

l'émotion réelle est exprimée authentiquement. Selon cet auteur, les différences culturelles apparaîtraient dès la présence d'une assistance et se traduiraient par une régulation de l'expression faciale variant selon la culture. Ainsi, les règles d'expression émotionnelle pourraient différer selon la culture, le genre et le bagage familial (Garner, 1999; Ekman & Friesen, 1978 ; Matsumoto, 1990).

L'expression des émotions peut être influencée différemment par une même assistance, en fonction de certaines caractéristiques sociétales. Le terme «assistance» réfère ici à la ou les personne(s) étant témoin(s) d'une situation lors de laquelle un autre individu ressent, et selon cas exprime, une émotion. Selon la théorie de l'individualisme-collectivisme, les membres d'une culture principalement individualiste devraient montrer plus d'émotions négatives aux personnes faisant partie de leur groupe de proches, alors qu'ils devraient montrer plus d'émotions positives aux personnes appartenant à un groupe moins familial (Matsumoto, 1990). Le non-respect de ces règles constituerait une menace à la cohésion de chacun des groupes impliqués (Matsumoto, 1990).

Dépendamment de la situation, l'émotion vécue pourra être authentiquement exprimée sur le visage ou modulée. La régulation est nécessaire lorsqu'un individu ressent une émotion qu'il ne veut pas montrer extérieurement par ses verbalisations ou son expression faciale (Gnepp & Hess, 1986). Quatre stratégies de contrôle de l'expression ont été identifiées par Ekman et Friesen (1978) : l'atténuation, l'intensification, la neutralisation et le masquage. Lors de l'atténuation, l'émotion vécue est exprimée, mais avec une intensité réduite. L'intensification comprend également le dévoilement de l'émotion réelle, cette fois accompagné d'une accentuation de l'expression faciale. En revanche, la neutralisation consiste en une inhibition entière de l'émotion ressentie et le masquage en la production d'une expression émotionnelle dont la nature diffère de l'émotion éprouvée (par exemple,

sourire quand on est triste).

2.2.2 Développement de la connaissance des règles d'expression. Les premières occasions d'apprentissage des règles d'expression émotionnelle se présentent très tôt durant l'enfance. En effet, l'enfant bénéficie d'exemples d'expressions faciales et de réactions émotionnelles lors des interactions mère-nourrisson. Au cours de ces interactions, le nourrisson est, entre autres, exposé à la notion que les expressions émotionnelles négatives ne sont pas toujours bienvenues dans les interactions sociales. Certains travaux suggèrent que des différences en fonction du genre ressortent dès l'âge de 3-6 mois. Notamment, Malatesta et Haviland (1982) ont constaté que la fréquence de l'expression d'intérêt était plus élevée chez les nourrissons de sexe féminin. De plus, leurs observations révèlent que les mères évitaient l'expression d'émotions négatives et renforçaient davantage l'expression d'émotions positives auprès de leur nourrisson lorsque ce dernier était de sexe masculin. Cela étant dit, d'autres travaux n'ont pas observé de telles différences en fonction du genre du nourrisson (Malatesta, Grigoryev, Lamb, Albin, & Culver, 1986). Nous en concluons que les différences en fonction du genre dans la socialisation aux émotions demeurent plutôt modestes lorsqu'il est question d'enfants dont l'âge est inférieur à 2 ans.

Quoi qu'il en soit, dès l'âge de 2 ou 3 ans, les enfants peuvent appliquer certaines règles d'expression émotionnelle en dissimulant leur émotion (Cole, 1986). Le fait qu'un enfant utilise le masquage ne signifie pas qu'il possède une bonne connaissance conceptuelle des règles sous-jacentes (Garner, 1996; Josephs, 1994; Saarni 1979). Cependant, puisque les mesures de la connaissance des règles d'expression émotionnelle requièrent habituellement beaucoup de verbalisations, ce n'est que vers l'âge de 4 ou 5 ans que les enfants peuvent rendre compte de leurs acquis à ce niveau.

Banerjee et Yuill (1999) proposent qu'une compréhension complète des règles

d'expression émotionnelle requiert, et la sélection d'une émotion apparente différente de l'émotion réelle, et l'explication correspondante pour la dissimulation. Dans un même ordre d'idées, Jones, Abbey et Cumberland (1998) décrivent les deux composantes de la connaissance des règles d'expression émotionnelle. La première, la connaissance du contrôle émotionnel, requiert de comprendre que l'expression des émotions doit être régulée suivant les impératifs de la situation et que tout comportement émotionnel ne se conformant pas à ces normes amène des conséquences. La deuxième, la connaissance du but de l'utilisation de la dissimulation, implique de comprendre la fonction sociale de la dissimulation de certaines émotions, à savoir la protection de l'estime de soi et la protection des sentiments des autres. Plusieurs études demandant des justifications ne mesuraient pas la connaissance du contrôle émotionnel, puisque leurs vignettes précisaient d'emblée le désir du protagoniste de dissimuler son émotion ou sa raison de le faire (Bennett & Knight, 1996 ; Gross & Harris, 1988 ; Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986; Sisson-Joshi & MacLean, 1994).

Les quelques études qui ont mesuré ces composantes spécifiques ont utilisé des vignettes. Suite à la présentation de chaque vignette, on demandait aux enfants d'indiquer quelle émotion ils croyaient que le protagoniste ressentait et quelle expression faciale ils croyaient que le protagoniste montrerait. Puis, les enfants devaient préciser la raison pour laquelle le protagoniste montrerait cette expression. Ces études ont en général classé les justifications des enfants en quatre types de raisons (Garner, 1996 ; Garner 1999; Gnepp et Hess, 1986 ; McDowell & Parke, 2000 ; Saarni, 1979). L'émotion ressentie peut être dissimulée afin de protéger les intérêts et les sentiments d'autrui (motivation prosociale). Le contrôle émotionnel peut également être guidé par une motivation centrée sur soi, c'est-à-dire pour protéger ses propres intérêts et ainsi obtenir un avantage ou éviter une conséquence négative. La dissimulation est parfois motivée par la volonté d'observer une norme sociale,

entre autres pour se conformer aux règles de politesse tel que sourire lorsqu'on reçoit un cadeau, même si ce dernier est peu attrayant (Tobin & Graziano, 2011). Les chercheurs ont également créé une catégorie de raisons «autres», dans laquelle on classait les réponses ne correspondant à aucune des catégories précédemment mentionnées.

De façon générale, les enfants d'âge scolaire connaissent mieux les règles d'expression émotionnelle que les enfants plus jeunes (Harris & al., 1986). Plus spécifiquement, la qualité des justifications fournies par les enfants s'améliore significativement entre l'âge de 5 et 6 ans (Friend & Davis, 1993), mais elle démontre peu d'amélioration entre 11 et 16 ans (Gnepp & Hess, 1986). Ce ne serait que vers l'âge de 10-11 ans que s'acquerrait la compréhension du motif lié au respect d'une norme sociale (Saarni, 1979). Par ailleurs, il a été constaté que les justifications fournies par les enfants sont rarement partiellement correctes : lorsqu'une première justification est correcte, la seconde l'est habituellement aussi (Friend & Davis, 1995).

2.2.3 L'influence du genre. Les différences en fonction du genre quant aux raisons qui motivent les enfants à rapporter la dissimulation d'une émotion ont été assez peu étudiées. Quelques travaux n'ont identifié aucune différence de genre au niveau de la qualité des justifications (Gnepp & Hess, 1986), alors que d'autres ont noté une meilleure capacité générale ou spécifique des filles (Garner, 1996; Jones & al., 1998) à démontrer leurs connaissances des règles d'expression émotionnelle. Garner (1996) et Jones et al. (1998) ont découvert que le respect d'une norme sociale est plus fréquemment rapporté par les filles comme motif de la dissimulation. Toutefois, Jones et al. (1998) n'ont pas trouvé de différence selon le genre entre les motivations prosociale et centrée sur soi, alors que Garner (1996) a observé plus de motivations prosociales rapportées par les filles et plus de

motivations centrées sur soi rapportées par les garçons. D'autres recherches n'ont tout simplement pas identifié de différence selon le genre pour aucune des motivations (McDowell & Parke, 2000), alors que d'autres encore ont suggéré que les garçons rapportaient plus fréquemment le respect d'une norme sociale comparativement aux filles (Saarni 1979). Les travaux de Saarni (1979) ont aussi démontré que les filles de tous âges ont proposé plus fréquemment que les garçons le maintien de la relation comme raison pour la dissimulation lorsque l'assistance consistait en un pair peu familier. Toutefois, il importe d'interpréter ces résultats avec prudence, puisque ces analyses reposaient sur un petit nombre d'observations: elles n'incluaient que les participants ayant fourni au moins une justification pertinente.

2.2.4 L'influence du contexte social. La notion de contexte social réfère ici aux personnes présentes au moment où se produit une situation incitant un enfant à ressentir, puis à exprimer ou à dissimuler une émotion. La simple présence de témoins peut influencer un individu quant à l'expression ou la dissimulation de ses émotions. Toutefois, la nature du lien spécifique unissant les témoins à cette personne a également un impact, à savoir le niveau de familiarité et la présence ou l'absence d'une relation d'autorité. En effet, les enfants rapportent davantage de contrôle de l'expression émotionnelle lorsque la vignette présentée implique des personnages secondaires que lorsque le protagoniste se trouve seul (Gnepp & Hess, 1986). Plus spécifiquement, Zeman et Garber (1996) ont proposé que les enfants rapportaient contrôler leur expression émotionnelle (douleur, colère, tristesse) plus souvent devant un pair que devant leur mère, leur père ou seul. Toutefois, les résultats de Garner (1996) ont indiqué que les enfants rapportaient davantage de dissimulations devant un adulte que devant un pair. Dans un même ordre d'idées, les résultats d'Underwood, Coie et

Herbsman (1992) ont suggéré que la présence d'un professeur suscite plus la régulation de l'expression de la colère que la présence d'un pair. De son côté, Saarni (1979) n'a pas observé de différence entre la condition incluant un pair familial et celle incluant un pair non familial ou adulte, alors que Garner (1999) n'a pas rapporté de différence entre la condition avec adulte et avec enfant. Ces deux derniers résultats doivent cependant être interprétés avec prudence, les premiers pour les raisons mentionnées précédemment et les deuxièmes à cause de l'inclusion, dans leurs analyses, d'émotions à valence positive.

En résumé, il apparaît que, pour les émotions à valence négative, les enfants rapportent un contrôle de leur expression faciale très fréquemment devant un adulte peu familial, modérément fréquemment devant un pair (indépendamment du niveau de familiarité) et peu fréquemment devant un adulte familial.

2.2.5 L'influence de l'émotion. Peu d'études ont examiné l'effet de l'émotion sur la connaissance des règles d'expression émotionnelle. La plupart des recherches qui ont analysé les raisons du contrôle de l'expression faciale rapportées par les enfants utilisaient des vignettes évoquant principalement la joie et la tristesse (McDowell & Parke, 2000). Parmi celles-ci, certaines ont trouvé que les enfants démontraient une meilleure connaissance des règles d'expression émotionnelle avec les vignettes impliquant une émotion réelle de valence négative (Friend & Davis, 1993), alors que d'autres n'ont pas détecté de différence (McDowell & Parke, 2000). Par ailleurs, les résultats de Zeman et Garber (1996) ont suggéré qu'indépendamment de l'émotion (colère, tristesse ou douleur), les enfants expliquaient le masquage de leurs émotions principalement par leur attente de conséquences interpersonnelles négatives (réprimande, rejet, ridiculisation) suivant le dévoilement de l'émotion et, dans une moindre mesure, par une raison prosociale.

2.2.5.1 La colère. Il existe quelques recherches dans lesquelles on retrouve

spécifiquement des mesures de la connaissance des règles d'expression de la colère (Parker, Hubbard, Ramsden, Relyea, Dearing, Smithmyer & Schimmel, 2001; Underwood & al., 1992; Zeman & Garber, 1996). On y examine l'effet de divers facteurs tels que l'âge, le genre et le contexte social sur cette connaissance.

La recherche de Parker et al. (2001) comprenait trois mesures, dont une portait sur la connaissance des règles d'expression de la colère. Dans le cadre de cette mesure, on racontait d'abord à 274 enfants âgés d'environ 8 ans deux vignettes, pour ensuite leur demander d'indiquer l'émotion ressentie par le protagoniste et l'expression faciale qu'il ou elle était susceptible d'émettre. On demandait aux participants de dire si le protagoniste de la vignette pourrait moduler l'expression de son émotion et quelle stratégie de dissimulation il serait susceptible d'utiliser. Enfin, la situation exacte de chacune des deux vignettes était reproduite concrètement en laboratoire. Des observateurs évaluaient l'expression faciale et les comportements non verbaux indicatifs de colère des enfants. Après chaque situation réelle, on posait aux participants les mêmes questions que celles posées à la suite des vignettes.

Les résultats obtenus par Parker et al. (2001) suggèrent que les réponses des enfants s'avéraient modérément comparables d'une condition à l'autre (situation hypothétique d'une vignette versus situation réelle recrée en laboratoire). Les différences identifiées concernent la propension des enfants à rapporter une colère moins intense et moins fréquemment exprimée, ainsi qu'une intention de dissimuler la colère et de la masquer plus marquée dans la situation réelle comparativement à la situation hypothétique. De plus, les stratégies de dissimulation rapportées par les enfants variaient en fonction de la condition, les stratégies comportementales étant mentionnées plus souvent en lien avec les vignettes qu'en lien avec les situations réelles, et les stratégies cognitives étant mentionnées plus souvent en lien avec les situations réelles qu'en lien avec les vignettes.

La section des résultats de cette étude ne rapporte que les différences ayant trait à l'effet de la condition. De ce fait, aucun résultat n'est présenté en ce qui concerne les variables d'intérêt du présent projet. Par contre, l'examen de cette étude s'avère tout de même intéressant étant donné son innovation méthodologique.

L'étude d'Underwood et al. (1992) montrait à des enfants d'environ 8, 11 et 13 ans, douze vignettes sur vidéocassette conçues pour évoquer la colère. On demandait ensuite aux participants d'indiquer l'émotion et les actions du protagoniste pour chacune des vignettes. Puis, ils devaient indiquer les motivations du protagoniste pour justifier ses actions. Enfin, le participant devait indiquer sa perception de l'intention de l'agent (pair ou professeur). Les enfants se sont dit plus fâchés et ont choisi plus de visages de colère devant un pair que devant un professeur. Les garçons ont choisi des visages représentant une colère d'une plus grande intensité. De plus, la dissimulation a été plus souvent rapportée par les filles que par les garçons et, de façon générale, augmentait avec l'âge, mais seulement pour la condition avec un professeur.

Les justifications ont été classées en cinq catégories: éviter de se mettre dans le pétrin, préserver les normes sociales, préserver les relations sociales, préserver l'estime de soi et aucune raison fournie. Toutefois, seules les deux premières raisons ont été rapportées par les enfants pour justifier la dissimulation. Il n'y a pas eu d'analyse pour mesurer l'effet de l'âge ou du genre sur la qualité des justifications, car le nombre d'observations par âge et par genre était insuffisant. Il apparaît que les enfants ont perçu l'intention des pairs comme hostile, même lorsque l'histoire était conçue pour que l'intention soit perçue ambiguë ou non hostile. Ce résultat concorde avec les conclusions de Stein et Levine (1989) ainsi qu'avec celles de Levine (1995). Pourtant, les premiers signes de l'acquisition du concept général de l'intentionnalité semblent apparaître très tôt dans le développement (Meltzoff, 1995), et,

lorsqu'il est question de situations évocatrices de colère spécifiquement, Shantz (1987) suggère que les enfants de cinq ou six ans savent différencier les actes intentionnels des accidents en se fiant aux indices de la situation sociale donnée.

Zeman & Garber (1996) ont raconté des vignettes conçues pour évoquer la colère, la douleur et la tristesse à des enfants d'environ 7, 9 et 12 ans. L'assistance variait : père, mère, pair ou seul. On demandait ensuite aux enfants s'ils montreraient leur émotion et de justifier leur réponse. On vérifiait également s'ils connaissaient des moyens de laisser savoir ou de cacher leur émotion à l'assistance et leur perception de l'acceptabilité de l'assistance face à l'expression ou la dissimulation de leur émotion.

Les enfants ont rapporté dissimuler plus leur colère devant un pair que seul ou devant un parent. Les enfants de 7 ans rapportaient plus souvent que les deux autres groupes d'âge exprimer leur colère authentiquement.

Pour l'ensemble des trois émotions, les filles rapportaient plus souvent que l'assistance accepterait et comprendrait leur expression émotionnelle. De plus, les parents étaient considérés comme plus compréhensifs que les pairs. Les enfants considéraient que la colère et la tristesse seraient moins acceptées que la douleur.

Les raisons explicitées par les enfants pour la dissimulation de la colère comprenaient, en ordre d'importance : attentes de conséquences interpersonnelles négatives (par exemple une réprimande), prosociale, intensité de la colère ressentie insuffisante pour l'exprimer et peur de conséquences négatives instrumentales. La qualité des justifications n'a pas été évaluée.

2.2.6 Synthèse critique des travaux de recherche. Les recherches antérieures ont permis d'établir certaines caractéristiques du profil de développement des connaissances des situations de colère et des règles d'expression de la colère. Notamment, nous savons que les

enfants peuvent, dès l'âge de 5 ans, rapporter des situations émotionnelles pour plusieurs émotions, dont la colère (Cartron-Guérin & Réveillault, 1980 ; Strayer, 1986). Certains thèmes évocateurs de colère sont ressortis systématiquement : les agressions physiques (Borke, 1971; Cartron-Guérin & Réveillault, 1980 ; Fabes & al., 1996; Murphy & Eisenberg, 1996; Rotenberg, 1985; Strayer, 1996) ou verbales (Fabes & al. 1996; Karniol & Heiman, 1987; Rotenberg, 1985), les transgressions d'une norme sociale (Camras & Allison, 1989 ; Fabes & al., 1996), les restrictions comportementales (Borke, 1971; Karniol & Heiman, 1987), les réprimandes injustifiées ou injustices (Barden, & al, 1980; Karniol & Heiman, 1987), la compétition pour une ressource (Fabes & al., 1996; Karniol & Heiman, 1987) et l'entrave à l'atteinte d'un but, dont l'interruption d'une activité (Fabes & al., 1996; Karniol & Heiman, 1987; Rotenberg, 1985). D'autres thèmes ont été décelés plus singulièrement, comme c'est le cas pour l'appropriation d'un bien propre par un pair (Harris, 1983), le bris d'un bien propre par un pair (Brody & Harrison, 1987) et les rejets (Fabes & al., 1996). D'autres thèmes, identifiés par Karniol et Heiman (1987), sont également ressortis à une seule reprise, à savoir les demandes d'accomplissement d'une tâche, les demandes d'adopter un comportement, l'insoumission à des désirs, la vantardise et un comportement personnel passé. La fréquence avec laquelle les thèmes des situations évocatrices de colère sont rapportés varie en fonction du thème (Fabes & al. 1996; Rotenberg, 1985), du niveau de familiarité avec l'agent, les pairs familiers évoquant plus souvent la colère que les pairs moins familiers (Fabes & al. 1996; Rotenberg, 1985), et de la différence de statut avec l'agent. Plus spécifiquement, il semble que certains thèmes (les demandes d'accomplissement d'une tâche, les demandes d'adopter un comportement, les restrictions comportementales et les injustices) seraient mentionnés plus souvent dans le cadre d'interactions avec des adultes, alors que d'autres (les agressions verbales, l'interruption

d'une activité, la vantardise et la compétition pour une ressource) seraient mentionnés plus souvent dans le cadre d'interactions avec des pairs (Karniol & Heiman, 1987). Par ailleurs, l'intensité de la colère indiquée par les enfants est plus élevée chez les garçons que chez les filles, ainsi que dans les situations impliquant un pair comparativement aux situations impliquant un professeur (Underwood & al., 1992).

En ce qui concerne la dissimulation de la colère, il semble que la tendance à la rapporter augmente avec l'âge (Underwood & al. 1992; Zeman & Garber, 1996) et est plus fréquente chez les filles (Underwood & al. 1992). La qualité des motivations fournies pour justifier la dissimulation semble plus élevée avec l'âge (Harris et al., 1986), et possiblement chez les filles (Garner, 1996; Jones & al., 1998). De plus, la dissimulation de la colère est rapportée plus souvent devant un pair que devant un parent (Zeman & Garber, 1996) et devant un adulte ou un professeur que devant un pair (Garner 1996 ; Underwood & al., 1992). Enfin, le respect d'une norme sociale est la motivation comprise le plus tardivement, à savoir vers 10 ou 11 ans (Saarni, 1979).

Malgré qu'une certaine quantité d'informations soit disponible à propos de notre sujet d'intérêt, le portrait de certaines dimensions demeure inexploré ou incomplet. Notamment, les thèmes évocateurs de colère identifiés dans les études antérieures ont surtout pris la forme de catégories très générales et englobantes, résultant possiblement en un portrait partiel ne représentant pas fidèlement toute la gamme et la richesse des thèmes considérés par les enfants comme générateurs de colère. De plus, les études antérieures offrent rarement une description détaillée à propos du processus de création de la grille utilisée pour classer ces situations, des catégories composant cette grille et de leur définition respective, ainsi que de la faculté à classer efficacement toute la diversité de situations rapportées. Nous avons estimé qu'il était important d'atteindre un niveau plus élevé de détail de sorte à dépeindre et à

représenter plus fidèlement la complexité et la richesse du vécu émotionnel des enfants.

Ces lacunes au niveau des situations considérées par les enfants comme évocatrices de colère influencent également l'habileté d'étudier la connaissance que possèdent les enfants des règles d'expression de la colère. En effet, l'accès à des informations complètes et fiables à propos des situations de colère est primordial pour la création des stimuli appropriés (vignettes), composantes majeures de la méthode privilégiée lors de l'étude du phénomène. Nous notons d'ailleurs que les études antérieures qui se sont intéressées à la colère spécifiquement (Underwood & al., 1992; Zeman & Garber, 1996) s'avèrent peu nombreuses et qu'elles utilisent des vignettes dont la faculté à évoquer la colère n'est pas clairement et rigoureusement établie. Par exemple, des études ont emprunté des vignettes d'études passées et ont simplement assumé que ces vignettes étaient évocatrices de colère (Underwood & al., 1992) ou elles ont créé des vignettes et ont assumé l'émotion évoquée par chacune de ces vignettes à partir des réponses d'étudiants universitaires à propos de l'émotion qu'ils considéraient être évoquée (Jones et al., 1998). D'autres travaux, dont ceux de Zeman et Garber (1996) ont créé des vignettes pour les fins de leur étude et ont tenté de valider la faculté de chacune d'entre elles à évoquer l'émotion visée (colère, tristesse et douleur) en effectuant une étude pilote avec un nombre limité d'enfants. Bien que ces efforts soient appréciables, il est possible que ces méthodes ne soient pas parvenues à offrir un éventail exhaustif et véritablement représentatif du vécu des enfants.

Les informations disponibles à propos de la connaissance des règles d'expression de la colère demeurant limitées, il n'existe pas encore un portrait clair et détaillé de l'état de la connaissance qu'ont les enfants des règles d'expression de colère, ainsi que des facteurs susceptibles d'influencer cette connaissance dont le type de motivation, l'âge, le genre, la contexte social, etc. Par exemple, certaines études (Gnepp & Hess, 1986) ont observé des

différences selon le type de motivation, la motivation prosociale étant mieux comprise que la motivation centrée sur soi, mais ces travaux n'ont pas isolée l'effet de la motivation de l'effet potentiel des thèmes des situations émotionnelles. De plus, d'autres recherches (Garner, 1996) n'ont pas identifié de différence dans la compréhension des trois motivations étudiées (prosociale, centrée sur soi et centrée sur le respect d'une norme sociale), mais leur critère d'évaluation, à savoir choisir une expression de valence positive en présence d'une émotion ressentie de valence négative, était excessivement sévère. Par ailleurs, les études antérieures utilisent, une fois de plus, des catégories très englobantes pour la classification des motivations justifiant la dissimulation de la colère, ce qui peut mener à une perte de richesse de l'information. De plus, on ne fournit habituellement que très peu de détails quant au processus de création de la grille de codification pour les motivations.

2.2.7 Objectifs et contributions originales de la thèse. À la lumière des commentaires formulés dans la section précédente, il apparaît important d'étudier les situations et les règles d'expression de la colère, de façon à fournir un portrait plus exhaustif de ces phénomènes. C'est ce que nous avons tenté d'accomplir dans la présente thèse. Dans le cadre de l'Étude 1, nous avons recueilli des exemples de situations considérées par les enfants comme évocatrices de colère et les avons classifiées dans une grille de codification très exhaustive avec des catégories soigneusement définies. Nous avons également mesuré l'intensité de la colère ressentie pour chaque exemple, de sorte, notamment, à bien identifier les thèmes particuliers et les agents (pair familial, pair peu familial, adulte familial, adulte peu familial) générant davantage de colère. Les situations les plus fréquemment rapportées comme étant génératrices de colère par les participants de l'Étude 1 ont permis la création des vignettes qui ont été utilisées dans l'Étude 2. La propension à indiquer la dissimulation de la colère ainsi que les motivations pour ce choix ont été examinées dans les deux études.

Pour classer les motivations, une grille de codification exhaustive, avec des catégories et un processus de création détaillé, a été utilisée. L'effet de diverses variables tels que le genre, l'âge et le contexte social sur la dissimulation et sur les motivations rapportées a été examiné.

L'étude des situations génératrices de colère est importante étant donné l'amplitude des lacunes qui subsistent encore dans ce domaine de recherche. De plus, la colère est une émotion dont le rôle est crucial dans l'étiologie de la violence et des comportements agressifs. Une meilleure connaissance des situations perçues comme génératrices de colère par les enfants pourrait guider les interventions des enseignants et des parents envers les enfants.

L'étude des règles d'expression de la colère est tout aussi importante puisque la connaissance de ces règles joue un rôle décisif dans la gestion que l'enfant fait de son expression. De plus, l'apprentissage du contrôle de l'expression de la colère permet à l'enfant d'avoir une réaction émotionnelle adaptée à la situation, ce qui favorise le maintien de relations interpersonnelles positives.

3. Étude 1

3.1 Objectifs

Les objectifs généraux de la première étude consistaient à fournir un inventaire de thèmes évocateurs de colère représentatifs du vécu des enfants et à documenter un sujet nouveau, à savoir la connaissance qu'ont les enfants des règles d'expression émotionnelle de la colère ainsi que les facteurs qui l'influencent.

Les études antérieures ont identifié des vignettes et des thèmes évocateurs de joie et de tristesse, mais ceux évocateurs de colère demeurent très peu étudiés. Ainsi, il est apparu important de combler cette lacune en obtenant des exemples de situations évocatrices de

colère provenant de l'expérience directe des enfants.

Puis, notre documentation du sujet n'aurait pas été complète sans examiner l'effet de différents contextes sociaux (pair familial, pair peu familial, adulte familial et adulte peu familial) sur l'intensité de colère que les participants ont indiqué avoir ressentie, sur la fréquence des thèmes mentionnés, ainsi que sur la qualité des motivations fournies pour justifier la dissimulation de la colère. C'est pourquoi, nous avons recueilli un exemple de situation évocatrice de colère pour chacun des quatre types de contexte social. Puis, pour chacun des exemples, nous avons évalué l'intensité de la colère ressentie, la tendance à dissimuler la colère, ainsi que la motivation pour la dissimulation.

De plus, cette méthode nous a permis de mesurer l'effet du genre et de l'âge sur la propension à rapporter une dissimulation de la colère ressentie et sur la nature des motivations fournies pour justifier l'expression et la dissimulation de la colère dans la situation donnée. Les données existantes au sujet des motifs de l'expression spontanée de la colère s'avérant très limitées, nous nous sommes intéressés autant aux motivations à exprimer la colère, qu'aux motivations à la dissimuler.

3.2 Hypothèses

3.2.1 Thèmes. Conformément à ce que suggère les résultats de Karniol et Heiman (1987), nous anticipons que les situations impliquant une contrainte, telle que la restriction comportementale, le refus de répondre à une demande et la contrainte à effectuer une tâche soient rapportées plus souvent dans les contextes incluant un adulte que dans ceux incluant un pair. De plus, nous nous attendions à ce que l'agression physique, l'agression verbale directe, la compétition pour une ressource, ainsi que le rejet par autrui soient mentionnés plus souvent dans les contextes impliquant un pair que dans ceux impliquant un adulte.

Un intérêt particulier a été accordé aux situations impliquant le non respect d'une entente ou d'une promesse explicite. Puisque les ententes spécifiques entre individus requièrent généralement un niveau considérable de familiarité et une forme d'interdépendance, nous anticipions que ce thème allait être rapporté plus souvent par les enfants lorsque le contexte impliquait un agent familial (pair ou adulte) que lorsqu'il impliquait un agent non familial.

3.2.2 Intensité. Il existe peu de données à propos de l'impact que certaines variables telles que l'âge et le genre pourraient avoir sur l'intensité de la colère que les enfants rapportent avoir ressentie lors d'une situation donnée. Étant donné les résultats de Rotenberg (1985), nous ne nous attendions pas à observer un effet de ces variables, mais il a néanmoins semblé important de mieux documenter le sujet. Par contre, étant donné les résultats de Fabes et al. (1996), de Rotenberg (1985) et d'Underwood et al. (1992), nous nous attendions à ce que l'intensité de la colère rapportée soit affectée par le contexte social, c'est-à-dire que l'intensité rapportée serait plus élevée lorsque le contexte social impliquait un pair que lorsqu'il impliquait un adulte.

3.2.3 Dissimulations et justifications. Les données disponibles au sujet de l'impact de l'âge, du genre et du contexte social sur la fréquence des dissimulations rapportées et sur la qualité des justifications suggèrent qu'une amélioration significative de la compréhension des règles d'expression émotionnelle se produise vers le milieu de l'enfance (Banerjee, 1997; Gross & Harris, 1988; Josephs, 1994). Plus spécifiquement, les études ont identifié un impact de l'âge sur la tendance à rapporter une dissimulation de l'émotion ressentie, la fréquence des dissimulations étant plus élevée chez les enfants de dix ans que chez les enfants de 6 ans (Saarni, 1979; Gnepp & Hess, 1986). Les justifications fournies par les enfants de 10 ans s'avéraient également plus complexes que celles fournies par les enfants de 6 ans, ce qui

atteste la nature implicite de la compréhension des règles d'expression émotionnelle chez les jeunes enfants. Ils possèdent une certaine connaissance des techniques et des raisons pour dissimuler une émotion, mais ils ont de la difficulté à verbaliser cette compréhension (Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986; Perron, Gosselin, Doucet, Jomphe, & Beaupré, 2008). Nous nous attendions donc à ce que les participants plus âgés fournissent des justifications de meilleure qualité.

Les travaux s'intéressant à la compréhension de la dissimulation de la colère en particulier s'avèrent très peu nombreux. Underwood, et al. (1992) ont examiné les règles d'expression de la colère spécifiquement et suggèrent non seulement un effet du genre et un effet spécifique de l'âge, mais également un effet du contexte social. Selon leurs résultats, la dissimulation de la colère serait plus fréquemment rapportée : chez les filles que chez les garçons, dans les situations impliquant un professeur que dans les situations impliquant un pair et chez les enfants de 10 et 12 ans que chez les enfants de 8 ans lorsque la situation impliquait un professeur spécifiquement. Une seconde étude ayant examiné les règles d'expression de la colère, l'étude de Zeman et Garber (1996), arrivent à des conclusions différentes. Leurs travaux n'ont trouvé aucun effet du genre, mais ont identifié un effet général de l'âge, c'est-à-dire que les dissimulations étaient rapportées plus fréquemment par les enfants de 9 et 11 ans que par les enfants de 7 ans. De plus, un effet du contexte social a été observé, les participants rapportant davantage de dissimulations pour les situations impliquant un pair que dans celles impliquant une figure parentale. À la lumière de ces informations, nous nous attendons à ce que nos participants plus âgés rapportent davantage de dissimulations que nos participants plus jeunes. Il est difficile de formuler d'autres hypothèses spécifiques sur ces bases étant donné l'absence de différence selon le genre identifiée par Zeman et Garber (1996), ainsi que les différences entre les contextes sociaux

mesurés (parent, professeur, et pair dont la familiarité est indéfinie) dans ces études antérieures et ceux que nous mesurons (pair familial, pair peu familial, adulte familial, adulte peu familial). Néanmoins, nous nous attendons à une certaine direction dans nos résultats, à savoir, une tendance à rapporter la dissimulation plus souvent en présence d'une personne moins familière et de la rapporter plus souvent en présence d'une personne de statut plus élevé (adulte). Il existe possiblement un effet d'interaction entre ces deux variables, la familiarité et le statut, mais nous nous sommes abstenus d'émettre une hypothèse si spécifique par manque de base suffisante au niveau des études antérieures.

3.3 Méthode

3.3.1 Participants. Les 93 participants provenaient d'une école primaire desservant une population de classe moyenne principalement, située dans une petite ville de la partie nord du Québec, au Canada. Tous les enfants étaient d'ethnicité caucasienne et de langue maternelle française. Ils étaient divisés en trois groupes d'âge : 7 ans ($M = 6,99$, $\acute{E}-T = 0,54$), 9 ans ($M = 9,06$, $\acute{E}-T = 0,55$) et 11 ans ($M = 10,72$, $\acute{E}-T = 0,53$). Le groupe des plus jeunes comprenait 34 enfants (16 garçons et 18 filles), le groupe d'âges intermédiaire comprenait 34 enfants (16 garçons et 18 filles) et le groupe plus vieux comprenait 25 enfants (11 garçons et 14 filles). L'étude a été effectuée en accord avec les règles déontologiques de l'Université d'Ottawa. Le directeur de chacune des écoles a octroyé son accord (voir Appendice A) et tous les enfants et leurs parents ont signés un formulaire de consentement (voir Appendices B et C) avant le début de l'étude. Le formulaire de consentement des parents s'accompagnait d'une lettre fournissant des informations supplémentaires sur les buts et le déroulement de l'étude (voir Appendice D). Le taux de participation a été de 38%.

3.3.2 Matériel. Le matériel utilisé lors de l'activité de recherche comprenait, en plus

d'un appareil d'enregistrement audio, un guide d'entrevue (voir Appendice E), une échelle de mesure pour l'intensité de la colère (voir Appendice F) et une échelle de mesure pour l'expression émotionnelle (voir Appendice G).

Le questionnaire était divisé en cinq parties. Chaque partie comprenait cinq sections. Dans la première section, l'enfant devait fournir un exemple d'une situation où il a ressenti de la colère pour chacun des contextes sociaux (pair connu, pair inconnu, adulte connu, adulte inconnu). Ces contextes sociaux ont été choisis parmi ceux étudiés par Saarni (1979), Underwood et al. (1992), Garner (1996) et Zeman et Garber (1996). Dans la deuxième section, l'enfant était interrogé à propos de l'intensité de colère ressentie dans la situation rapportée. Cette procédure a été inspirée par l'étude de Saarni (1979) et par celle d'Underwood et al. (1992). La troisième section, qui a été tirée de l'étude de Garner (1999), comprenait une question sur l'expression émotionnelle que l'enfant devrait afficher. Au cours de la quatrième section, l'enfant était invité à fournir une justification pour son choix de visage, tel que l'ont fait la majorité des études dans ce domaine. Lors de la cinquième section, une seconde justification était demandée, cette fois-ci en demandant à l'enfant d'imaginer et d'énoncer les raisons pour lesquelles un enfant qui se trouverait dans une situation semblable déciderait de montrer un visage différent de celui que l'enfant avait choisi initialement. Lorsque la colère était le visage initialement choisi, une justification pour le visage neutre ou de joie (alternativement) était sollicitée. Alternativement, si le visage initialement choisi était n'importe quel autre visage que celui de colère (peur, triste, neutre, ou joie), une justification pour le visage de colère était sollicitée. Cette méthode a permis de recueillir une justification pour l'expression de la colère et une justification pour la dissimulation de la colère pour chaque exemple. L'ordre de sollicitation des deux justifications dépendait du choix de visage initial de l'enfant.

Un thermomètre à émotions semblable à celui employé par Josephs (1994) était utilisé par le participant pour rapporter, sans devoir recourir à la parole, le niveau d'intensité de la colère ressentie. L'instrument constituait en un trait vertical plein avec un embout plus large à la base. À la droite du trait se situaient trois flèches, la première pointant la base du trait, la seconde le milieu et la troisième le haut. Sur chaque flèche, une expression différente était inscrite : « un peu fâché » sur la flèche du bas, « assez fâché » sur la flèche du milieu et « beaucoup fâché » sur la flèche du haut. L'instrument étant muni d'une bande déroulante allant du bas vers le haut, les enfants pouvaient tirer la bande jusqu'à la flèche correspondant à l'intensité de colère ressentie. Les niveaux du thermomètre étaient présentés de haut en bas, puis de bas en haut alternativement.

Pour que le participant puisse rapporter l'expression émotionnelle associée à l'exemple, des pictogrammes de couleur de cinq centimètres par cinq centimètres étaient utilisés. Les cinq pictogrammes employés se composaient d'un visage d'enfant représentant une des expressions émotionnelles suivantes : joie, tristesse, colère, peur et neutralité. Ces pictogrammes ont été conçus par un graphiste qui s'est basé sur les descriptions apparaissant dans le manuel supplémentaire du Facial Action Coding System (Ekman, Friesen & Hager, 2002). Sous chaque pictogramme se trouvait une formule écrite (visage content, visage triste, visage de peur, visage fâché et visage neutre) décrivant l'expression du visage. Les pictogrammes étaient disposés en rangée dans l'ordre suivant : triste, neutre colère peur, joie. Ils étaient présentés de gauche à droite, puis de droite à gauche alternativement. Chaque expression émotionnelle existait en deux versions : une première peignant un garçon et une seconde peignant une fille. Le genre du participant déterminait la version utilisée, de sorte que le genre du pictogramme et du participant coïncidaient.

3.3.3 Procédure. Après que l'enseignante ait présenté les expérimentatrices et qu'elle

ait donné quelques informations sur ce qu'ils allaient devoir faire (voir Appendice H), les enfants étaient rencontrés individuellement dans un petit local près de leur salle de classe. Chacune des entrevues était enregistrée sur cassette audio. Le participant se familiarisait d'abord avec l'expérimentatrice. Suite à de brèves présentations, l'expérimentatrice expliquait à l'enfant les buts de l'expérience. La colère et les moyens de l'exprimer étaient brièvement abordés, suivi d'une description de la notion de dissimulation des émotions. À cet effet, l'expérimentatrice a pris soin de mentionner à l'enfant qu'il est possible que quelqu'un éprouve une émotion, sans que celle-ci n'apparaisse sur le visage de l'individu. Puis, l'enfant se familiarisait avec les deux échelles de mesure. On expliquait la notion que les individus puissent ressentir différents niveaux d'intensité de colère, et on démontrait les trois niveaux d'intensité (un peu fâché, assez fâché et beaucoup fâché) et le fonctionnement de notre instrument. L'enfant était ensuite encouragé à manipuler l'instrument, en déplaçant la barre déroulante et en la positionnant à l'endroit correspondant au niveau d'intensité de colère énoncé par l'expérimentatrice. L'ordre de dénomination des niveaux d'intensité était déterminé aléatoirement. Les erreurs étaient corrigées par l'expérimentatrice au besoin et la procédure était répétée jusqu'à ce que le participant démontre une compréhension complète de l'instrument. Un processus similaire était employé pour l'échelle de mesure de l'expression faciale émotionnelle. Les pictogrammes étaient expliqués à l'enfant, en incluant des précisions additionnelles concernant la signification de l'expression neutre. Puis, une expression émotionnelle était nommée et l'enfant devait identifier le visage correspondant en pointant le pictogramme. De nouveau, les erreurs étaient corrigées par l'expérimentatrice au besoin, et la procédure était répétée jusqu'à une compréhension complète.

Chaque enfant était tenu de fournir un total de quatre exemples de situation

génératrice de colère, dont l'ordre de sollicitation de chaque exemple était déterminé aléatoirement. Chaque enfant décrivait un exemple de situation par contexte social (pair familial, pair peu familial adulte familial et adulte peu familial). Après chaque description, l'enfant indiquait l'intensité de la colère ressentie et pointait le pictogramme correspondant au visage qu'il croyait qu'il devrait montrer dans cette situation en plus de justifier son choix. La seconde justification était ensuite sollicitée (la justification pour l'expression ou la justification pour la dissimulation, dépendamment de celle recueillie au premier temps). Lorsque l'explication d'un enfant pour un visage différent du visage de colère impliquait l'idée de dissimuler la colère ressentie ou de cacher son émotion réelle à autrui, une question supplémentaire relative à la motivation à dissimuler l'émotion réelle de colère était posée.

Pour chacun des participants, l'entrevue était d'une durée d'environ 20 minutes. Chaque enfant se voyait offrir le choix d'une petite récompense (carte à collectionner ou collation saine) à titre de dédommagement. Les expérimentatrices qui ont procédé aux entrevues ont bénéficié d'un entraînement informel dispensé par un chercheur, Docteur en psychologie, spécialisé dans ce type d'étude.

3.3.4 Codification des situations. Pour effectuer la tâche de classification des exemples de situation, les juges ont utilisé une grille de codification (voir Tableau 1) qui a été créée pour les fins de l'étude actuelle. Lors du processus de constitution de la grille, deux sources d'inspiration ont été employées. Les situations relevées dans les études antérieures pertinentes (Harris, 1983; Brody & Harrison, 1987; Borke, 1971; Fabes, Eisenberg, Smith, & Murphy, 1996; Rotenberg, 1985; Cartron-Guérin & Réveillaut, 1980; Karniol & Heiman, 1987; Barden, Zelko, Duncan, & Masters, 1980) constituaient notre première source d'inspiration. Un des objectifs étant de documenter de façon représentative le vécu des enfants, nous avons donc tenté d'intégrer le mieux possible la richesse des informations

Tableau 1

Définition et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des situations rapportées

Catégorie	Définition	Étude d'origine
Subtilisation d'un bien privé	Un bien est volé ou emprunté sans permission.	Harris (1983) Fabes & al. (1996) Karniol & Heiman (1987)
Endommagement d'un bien privé	Un bien ou un ouvrage est détruit ou endommagé.	Brody & Allison (1987) Fabes & al. (1996) Rotenberg (1985)
Agression physique	Être agressé physiquement : coup, bousculade, croche-pied, objet lancé etc.	Borke (1971) Cartron-Guérin & Réveillaut (1980) Fabes & al. (1996) Rotenberg (1985)
Agression verbale directe	Être insulté, ridiculisé ou critiqué verbalement.	Borke (1971) Cartron-Guérin & Réveillaut (1980) Fabes & al. (1996) Karniol & Heiman (1987) Rotenberg (1985)
Agression verbale indirecte	Être victime de diffamation ou de médisance.	Karniol & Heiman (1987)
Expression de colère par autrui	Être témoin de la colère d'un autre, dirigée vers soi ou vers une tierce personne, et exprimée par l'expression faciale, des cris et/ou un discours blasphématoire.	Cartron-Guérin & Réveillaut (1980) Karniol & Heiman (1987)
Transgression d'une norme sociale	Un individu adopte une attitude ou un comportement contraire à celui socialement implicitement attendu compte tenu de la situation donnée et/ou de son rôle particulier : être irrespectueux, mentir, tromper, tricher, manipuler, etc.	Fabes & al. (1996) Murphy & Eisenberg (1996)

Tableau 1 (suite)

Catégorie	Définition	Étude d'origine
Non respect d'une entente ou d'une promesse explicite	Un individu s'engage explicitement à adopter un comportement, mais omet ensuite de l'effectuer : refuser la récompense promise, divulguer un secret, omettre de se présenter à un rendez-vous.	Fabes & al. (1996)
Interruption d'une activité en cours	Un individu interrompt un jeu, prend un jouet des mains, exige de cesser le jeu, etc.	Karniol & Heiman (1987)
Restriction comportementale	L'accès à un(e) ou des endroit(s), personne(s), activité(s) ou objet(s) est limité ou interdit.	Borke (1971) Karniol & Heiman (1987)
Contrainte à effectuer une tâche	L'exécution d'une activité déplaisante telle que ranger, faire une course ou nettoyer est exigée.	Karniol & Heiman (1987)
Refus de répondre à une demande	Une demande, telle que le prêt d'un jouet, l'achat d'un objet, la participation à un jeu ou l'octroie d'une permission, est refusée.	Karniol & Heiman (1987)
Réprimande injuste	La réprimande ou le traitement administré est perçu comme étant non proportionnel à l'offense commise, injuste, ou injustifiée.	Barden & al. (1980)
Compétition pour une Ressource	Rivaliser pour une ressource telle qu'un jouet, une collation, un siège ou l'attention d'une tierce personne.	Karniol & Heiman (1987)
Rejet par autrui	Être exclus d'un groupe ou d'un jeu, ou quelqu'un refuse son amitié ou sa compagnie.	Fabes & al. (1996)
Être dénoncé	Voir son comportement indésirable rapporté à la personne en position d'autorité, résultant ainsi en une réprimande.	Nous avons créé cette catégorie puisque plusieurs participants de l'étude ont rapporté des situations référant à la dénonciation.

recueillies. Pour ce faire, nous avons inclus essentiellement toutes les catégories identifiées dans les études antérieures, en évitant les recoupements. Afin de vérifier le rendement de cette grille de codification initiale, une évaluation préliminaire a été effectuée par une des expérimentatrices à l'aide d'un échantillon des situations rapportées par les participants de notre étude. Cet exercice, qui consistait en notre seconde source d'inspiration pour construire la grille de codification, comportait deux objectifs précis : établir la faculté des situations rapportées à pouvoir être classées sous un thème de cette grille initiale, et, noter les situations résiduelles, à savoir les situations ne convenant à aucun thème de la grille. L'examen ultérieur de ces situations résiduelles a révélé la présence d'un nombre appréciable de situations impliquant un même thème : la dénonciation. Ce thème a donc été ajouté à la grille de codification initiale, résultant en un total de 16 catégories. Notre grille de codification finale a permis de classer le plus grand nombre possible de situations et, par le fait même, de minimiser le nombre de situations composant la catégorie résiduelle. Sur un total de 311 situations rapportées, 302 (97,11%) ont été classifiées et 9 (2,89%) se retrouvent dans la catégorie résiduelle. Les situations ont été codifiées par deux juges qui ont procédé à l'écoute des bandes sonores tout en ignorant alors l'âge ou le genre de chaque participant. Un juge a codifié 100% des réponses, alors qu'un deuxième juge en a codifié 30%. Le niveau d'accord entre les juges, qui était estimé à partir de 30% des réponses, se situait à 0,84 (kappa). Les désaccords entre les deux juges ont été résolus par le biais de la discussion.

3.3.5 Codification des justifications. Une procédure similaire a été utilisée pour la classification des justifications. Cette fois-ci, deux grilles de codification ont été créées pour les fins de cette étude : une première grille de codification pour les motivations à exprimer la colère et une seconde grille de codification pour les motivations à dissimuler la colère. Une fois de plus, deux sources d'inspiration ont dirigé le processus de construction des grilles :

les motivations relevées dans les études antérieures pertinentes et les constatations liées au test de la grille à l'aide d'un échantillon de réponse de nos participants. Afin de représenter toute la richesse et la complexité des justifications rapportées par les participants, toutes les motivations les plus spécifiques qui sont ressorties des études antérieures ont été incluses dans les grilles de codification, en évitant les recoupements.

L'examen des recherches antérieures a révélé que les données disponibles au sujet des motivations à exprimer la colère sont plutôt restreintes. En effet, les études antérieures se sont plus fréquemment intéressées aux motivations à dissimuler une émotion qu'aux motivations à l'exprimer. Néanmoins, nous avons pu nous inspirer de quelques études antérieures pour la création de notre grille de codification initiale pour la classification des motivations à exprimer la colère (Gnepp & Hess, 1986; Jones & al., 1998; Murphy & Eisenberg, 1996; Saarni, 1979; Zeman & Garber, 1996). Puis, une évaluation préliminaire de cette grille a été effectuée par une des expérimentatrices à l'aide d'un échantillon de justifications rapportées par les participants de notre étude. Par cet exercice, nous avons pu établir qu'un bon nombre de catégories devaient être ajoutées à notre grille initiale, afin de s'assurer que la grille soit en mesure de représenter une proportion plus importante de réponses et qu'un nombre plus restreint de réponses se retrouvent dans la catégorie résiduelle. Ainsi, la grille de codification finale (voir Tableau 2) comprend au total cinq catégories de réponses considérées valides, c'est-à-dire qu'elles démontrent notamment une certaine compréhension de la distinction entre les émotions RA.

La grille de codification finale comprenait également quatre catégories de réponses qui ne démontraient pas clairement une compréhension de la distinction RA. La catégorie résiduelle, dans laquelle se retrouvaient toutes les motivations impossibles à classer dans l'une ou l'autre des catégories de la grille, constituait 1,45% de toutes les réponses

Tableau 2

Définition et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des motivations rapportées pour l'expression de la colère

Catégorie	Définition	Étude d'origine
Intensité élevée De l'émotion	La colère est exprimée puisque la colère ressentie est trop intense.	Zeman & Garber (1996)
Vengeance	La colère est exprimée pour heurter les sentiments de l'agent.	Murphy & Eisenberg (1996)
Éviter la répétition ou la continuation de la situation de frustration	La colère est exprimée dans le but d'éviter la continuation de la situation de frustration actuelle ou la reproduction d'une situation semblable. L'expression de la colère vise donc à influencer l'agent à cesser et/ou à ne pas reproduire un comportement donné.	Murphy & Eisenberg (1996) Saarni (1979)
Protéger l'image projetée	La colère est exprimée afin de gérer l'opinion des témoins et de l'agent, de façon à être perçu positivement, tel que paraître fort ou assuré.	Murphy & Eisenberg (1996) Gnepp & Hess (1986)
Absence de motivation à dissimuler	La colère est exprimée car il semble n'y avoir aucune raison valable de la cacher, telle qu'une riposte ou une réprimande.	Gnepp & Hess (1986)
Émotion réelle ou situation de frustration	La colère est exprimée et l'enfant justifie ce choix en nommant l'émotion ressentie ou en invoquant la situation de colère.	Saarni (1979)
Ne sait pas	La colère est exprimée et l'enfant indique ne pas en connaître la raison.	Saarni (1979)
Catégorie résiduelle	La justification fournie pour l'expression de la colère est unique en son genre et ne peut justifier la création d'une nouvelle catégorie ni s'agencer adéquatement à une catégorie préexistante de la grille.	Plusieurs études, dont Jones & al. (1998), ont créé ce type de catégorie afin d'y classer les réponses impossibles à classer dans les autres catégories.
Autres réponses Non valides	La justification fournie n'offre pas d'explication valide pour l'expression naturelle de la colère. Par exemple, l'enfant indique qu'il a choisi un visage de colère afin que les témoins sachent qu'il est fâché.	Murphy & Eisenberg (1996)

obtenues. Le Tableau 2 comprend également une description détaillée de chacune des catégories de la grille de codification finale.

Pour construire la grille de codification pour les motivations à dissimuler la colère, nous nous sommes inspirés d'études antérieures ayant examiné la compréhension des règles d'expression émotionnelle (Gnepp & Hess, 1986; Perron & Gosselin, 2007; Saarni, 1979; Underwood et al., 1992; Zeman & Garber, 1996). La grille initiale, qui comprenait toutes les catégories les plus spécifiques identifiées dans les recherches antérieures, a été soumise au même processus d'évaluation que les autres grilles de codification. Le test de rendement pour cette grille initiale, effectué à l'aide d'un échantillon de réponses de nos participants, a permis d'établir que deux catégories devaient être ajoutées à la grille afin d'en augmenter le rendement. Ainsi, la grille de codification finale pour les motivations à dissimuler la colère (voir Tableau 3) comprenait un total de neuf catégories de réponses valides, dont deux nouvelles catégories identifiées dans le cadre de la présente étude : «colère injustifiée» et «gêne à exprimer la colère». La grille de codification finale comprenait également cinq catégories de réponses ne démontrant clairement une compréhension de la distinction RA. La catégorie résiduelle, dans laquelle se retrouvaient toutes les motivations impossibles à classer dans une ou l'autre des catégories de la grille, constituait 1,54% de toutes les réponses obtenues. Le Tableau 3 comprend également une description détaillée de chacune des catégories de la grille de codification finale.

Les justifications fournies par les participants ont été codifiées par deux juges qui ignoraient l'âge et le genre des participants. Un juge a codifié 100% des réponses, alors qu'un deuxième juge en a codifié 37%. Le niveau d'accord entre les juges, estimé à partir de 37% des réponses, était de 0,85 (kappa). Les désaccords entre les deux juges ont été résolus par le biais de la discussion.

Tableau 3

Définitions et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des motivations rapportées pour la dissimulation de la colère

Catégorie	Définition	Étude d'origine
Éviter une réprimande	L'expression faciale de colère est dissimulée afin d'échapper à une conséquence négative telle qu'être isolé, grondé, ou autrement puni.	Underwood & al. (1992)
Éviter de blesser autrui	L'expression faciale de colère est dissimulée afin de ne point causer d'émotions négatives chez l'agent ou de lui manquer de respect.	Gnepp & Hess (1986) Saarni (1979) Zeman & al. (1996)
Éviter l'aggravation du conflit	L'expression faciale de colère est dissimulée afin d'éviter la provocation ou l'exacerbation d'un conflit et/ou de prévenir l'agent de répéter la situation de frustration ou d'avoir recours à des comportements agressifs.	Saarni (1979) Zeman & al. (1996)
Préservation d'une relation	L'expression faciale de colère est dissimulée pour conserver l'amitié ou la faveur de l'agent.	Underwood & al. (1992)
Protéger l'image projetée	L'expression faciale de colère est dissimulée afin de gérer l'opinion des témoins et de l'agent et de sorte à être perçu positivement tel que paraître beau, posé, plaisant ou gentil. Cette catégorie inclut aussi le désir d'éviter d'être ridiculisé ou de faire rire de soi.	Saarni (1979) Underwood & al. (1992) Zeman & al. (1996)
Respect d'une norme sociale	L'expression faciale de colère est dissimulée et la raison fournie réfère à l'idée qu'il est irrespectueux ou inapproprié d'exprimer la colère dans le contexte donné.	Garner (1996) Jones et al. (1998) Saarni 1979
Régulation de la colère	L'expression faciale de colère est dissimulée afin de faciliter la régulation de la colère et des comportements agressifs susceptibles d'accompagner son expression spontanée.	Saarni (1979)
Colère injustifiée	L'expression faciale de colère est dissimulée car l'enfant évalue que son émotion réelle de colère ne possède pas de justification valable ou que son vécu émotionnel personnel ne correspond pas à ce qu'un enfant ressentirait communément dans une situation similaire.	Puisqu'un certain nombre de participants de notre étude ont cité une raison relative à ce thème et que ce thème n'est pas représenté dans les études antérieures, nous avons créé cette classe.

Tableau 3 (suite)

Catégorie	Définition	Étude d'origine
Gêne à exprimer la colère	L'expression faciale de colère est dissimulée en raison d'une gêne, notamment associée à la non familiarité entre l'agent et l'enfant.	Puisqu'un certain nombre de participants de l'étude ont cité une raison relative à ce thème, et que ce dernier n'est pas représenté dans les thèmes identifiés dans les études antérieures, nous avons créé cette catégorie.
Émotion réelle ou situation de frustration	L'expression faciale de colère est dissimulée, et l'enfant justifie ce choix en nommant l'émotion réelle ou en invoquant la situation de frustration.	Catégorie représentée dans la majorité des études.
Changement de l'émotion réelle	L'expression faciale de colère est dissimulée, et l'enfant invoque un changement de l'émotion réelle pour justifier son choix. Par exemple, l'enfant choisi un visage de tristesse en indiquant qu'il montre un visage de tristesse parce qu'il se sent triste.	Perron & Gosselin (2007)
Ne sait pas	La colère est naturellement exprimée et l'enfant indique ne pas en connaître la raison.	Catégorie représentée dans la majorité des études.
Autres réponses non valides	La justification fournie n'offre pas d'explication valide pour la dissimulation de l'expression faciale de colère. Par exemple, l'enfant la justifie par l'intensité faible de la colère ressentie.	Cette catégorie a été créée afin d'être en mesure de classifier et de documenter toutes les justifications non valides rapportées.
Catégorie résiduelle	La justification fournie pour la dissimulation est unique en son genre et elle ne peut pas justifier la création d'une nouvelle catégorie ni s'agencer convenablement avec une catégorie préexistante de la grille.	Nous avons créée une catégorie résiduelle afin de documenter toute les réponses étant autrement impossibles à classer dans la grille.

3.4 Résultats

3.4.1 Thèmes des situations de colère. Les 93 participants ont rapporté un total de 311 exemples de situations évocatrices de colère, dont 302 ont pu être insérées dans une des 16 catégories de la grille de codification. De ces 302 situations, 87 impliquaient un pair familial, 74 un pair peu familial, 84 un adulte familial et 57 un adulte peu familial. Tel que l'on pourrait s'y attendre, les enfants ont rencontré plus de difficultés lorsqu'il s'agissait de rapporter des exemples impliquant une personne peu familière que lorsqu'ils devaient rapporter des exemples impliquant une personne familière. Au total, 18 participants n'ont pas été en mesure de fournir d'exemples de situation de colère impliquant un pair peu familial. Ce chiffre atteint 35 pour le contexte social impliquant un adulte peu familial. En revanche, le nombre d'enfants n'ayant point rapporté de situations de colère pour le contexte social impliquant un pair familial et pour celui impliquant un adulte familial s'élève à 6 et à 2 respectivement. Tel qu'on peut le constater par les données du Tableau 4, il existe une variabilité considérable dans les fréquences, autant entre les contextes sociaux qu'à l'intérieur d'un même contexte social.

Nous nous sommes d'abord intéressés à vérifier la présence potentielle d'une différence dans la fréquence avec laquelle les thèmes étaient rapportés d'un contexte social à l'autre. Quatre tests de Chi carré pour échantillons distincts ont été effectués. Ces analyses indiquent la présence de différences significatives entre les fréquences des thèmes pour chacun des quatre contextes sociaux : pair familial, $\chi^2(12) = 37,17, p < ,0002$, pair peu familial, $\chi^2(14) = 121,81, p < ,0001$, adulte familial, $\chi^2(10) = 41,98, p < ,0001$, adulte peu familial $\chi^2(11) = 29,11, p < ,003$. Lorsque le contexte social impliquait un pair peu familial, deux thèmes se démarquaient des autres : les agressions physiques et les agressions verbales directes. Ces deux thèmes représentent plus de 50% des 74 situations rapportées pour ce

Tableau 4

Fréquences des thèmes en fonction des contextes sociaux

Thème	Contexte social				Total
	Pair familial	Pair peu familial	Adulte familial	Adulte peu familial	
Subtilisation d'un bien	11	3	0	0	14
Bris d'un bien	4	1	1	1	7
Agression physique	17	19	7	0	42
Agression verbale directe	9	22	3	3	37
Agression verbale indirecte	2	2	0	0	4
Expression de colère	1	1	6	3	11
Violation d'une norme sociale	6	5	5	4	20
Bris d'une promesse	6	2	8	2	18
Interruption d'une activité	5	1	5	5	16
Restriction comportementale	0	0	21	11	32
Contrainte à effectuer une tâche	0	2	10	7	19
Refus de répondre à une demande	8	2	14	7	31
Réprimande injuste	0	3	4	11	18
Compétition pour une ressource	6	1	0	1	8
Rejet par autrui	11	7	0	0	18
Dénonciation	1	3	0	2	6

contexte social. Les agressions physiques et les agressions verbales directes comptaient également parmi les thèmes évocateurs de colère les plus fréquemment rapportés dans le contexte social impliquant un pair familial. Pour ce contexte social, les autres thèmes dont la fréquence se démarquait comprenaient : le rejet, le refus de répondre à une demande et la subtilisation d'un bien. Ensemble, ces cinq thèmes représentaient 64% de toutes les situations rapportées pour le contexte social impliquant un pair familial. Lorsque le contexte social impliquait un adulte familial, les situations peignant une restriction comportementale s'avéraient les plus fréquentes, suivies des situations impliquant le refus de répondre à une demande et de celles concernant la contrainte à effectuer une tâche. Ces mêmes thèmes constituaient également les situations les plus fréquemment rapportées pour le contexte impliquant un adulte peu familial, conjointement aux situations incluant une réprimande injuste. En dépit du fait que ces analyses semblent suggérer que les thèmes rapportés varient en fonction du contexte social, celles-ci n'ont pas permis de tester directement nos hypothèses. Nous nous attendions à ce que les situations impliquant la restriction comportementale, le refus de répondre à une demande et la contrainte à effectuer une tâche soient rapportées plus souvent dans les contextes incluant un adulte que dans ceux incluant un pair, et que l'agression physique, l'agression verbale directe, la compétition pour une ressource, et le rejet soient mentionnés plus souvent dans les contextes impliquant un pair que dans ceux impliquant un adulte. Afin de tester ces prédictions, nous avons effectué une série de tests de McNemar pour échantillons liés, en assignant le statut (adulte versus pair) pour variable indépendante. La décision d'utiliser le test de McNemar s'est appuyée sur le fait que les conditions d'utilisation des tests statistiques paramétriques (la normalité et l'homogénéité des variances) n'étaient pas remplies. Nous avons distingué si un thème donné était rapporté au minimum en une occasion (sur une possibilité de deux) pour les contextes

sociaux impliquant un adulte, ainsi que pour les contextes sociaux impliquant un pair. Le Tableau 5 présente le nombre de participants ayant rapporté des situations évocatrices de colère en fonction du statut de l'agent.

Les analyses ont confirmé chacune des sept prédictions que nous avons effectuées. Tel qu'attendu, les restrictions comportementales, la contrainte à effectuer une tâche et le refus de répondre à une demande ont été mentionnées plus fréquemment lorsque l'agent instigateur de la situation frustrante comprenait un adulte que lorsqu'il comprenait un pair. De plus, l'agression physique, l'agression verbale directe, la compétition pour une ressource et le rejet par autrui ont été rapportés plus fréquemment lorsque l'agent impliqué était un pair que lorsqu'il était un adulte. Le Tableau 6 présente des informations additionnelles à propos du thème de l'agression physique.

Nous avons également prédit que le niveau de familiarité entre l'agent instigateur de la situation de frustration et le participant aurait un impact sur la fréquence avec laquelle le thème du non respect d'une entente ou d'une promesse serait rapporté par les enfants. Plus spécifiquement, nous nous attendions à ce que ce thème soit mentionné plus souvent en présence d'un agent familier (pair ou adulte), qu'en présence d'un agent non familier. Bien que ce thème n'ait pas été rapporté très fréquemment, le test de McNemar appuie cette hypothèse, $\chi^2(1) = 6,23, p < ,01$. Alors que 13 participants sur 93 ont mentionné le thème du non respect d'une entente ou d'une promesse explicite dans le contexte d'une personne familière, seulement quatre ont fait de même dans le contexte d'une personne non familière.

3.4.2 Intensité de la colère. Les participants indiquaient l'intensité de la colère ressentie à l'aide d'une échelle comprenant 3 niveaux allant de légèrement fâché à fortement fâché. Tel que mentionné préalablement, les travaux de Rotenberg (1985) suggèrent l'absence d'un impact de l'âge ou du genre sur l'intensité de colère rapportée. Ainsi, malgré

Tableau 5

Fréquence des thèmes rapportés à un minimum d'une reprise en fonction du statut de l'agent

Thème	Statut de l'agent		χ^2 (1) p	
	Pair	Adulte		
Agression physique	30	7	23,00	,0001
Agression verbale directe	28	6	17,29	,0001
Restriction comportementale	0	27	25,04	,0001
Contrainte à effectuer une tâche	2	15	11,27	,0008
Refus de répondre à une demande	9	21	6,00	,014
Compétition pour une ressource	7	1	4,50	,034
Rejet par autrui	15	0	13,07	,0005

Tableau 6

Fréquences en pourcentage du thème «agression physique» en fonction de l'âge et du genre

Genre	Age		
	6-7 ans	8-9 ans	10-11 ans
Garçons	20,31%	14,06%	9,09%
Filles	6,94%	11,11%	7,14%

qu'aucun effet ne fût attendu, ces variables ont néanmoins été examinées puisqu'un nombre très restreint d'études ont documenté ce sujet. De plus, puisque nous avons observé d'importantes variations dans les thèmes rapportés en fonction du statut de l'agent engendrant la situation de colère, il a semblé important d'explorer l'effet potentiel de cette variable sur l'intensité de colère rapportée. Tel qu'on l'observe dans le Tableau 7, les moyennes d'intensité varient de 1,64 à 2,32. Les données ont été analysées par le biais d'une ANOVA 2 x 3 x 2 (genre x âge x statut), avec le genre et l'âge en tant que facteur inter-sujet, et le statut en tant que facteur intra-sujet. L'analyse a établi la présence d'un effet significatif du statut $F(1, 83) = 9.79, p < .003$, expliquant 9,00% de la variance (ω^2 partiel).

Globalement, l'intensité de la colère ressentie était plus élevée dans les instances où l'agent instigateur de la situation frustrante était un pair ($M = 2,19$) que dans les instances où l'agent était un adulte ($M = 1,93$).

3.4.3 Dissimulation de la colère. Pour chaque exemple de situation évocatrice de colère, les participants devaient indiquer le visage, parmi cinq options (joie, peur, colère, tristesse, neutralité) qu'ils croyaient qu'un enfant devrait montrer dans une situation similaire. Nous étions tout particulièrement intéressés à l'occurrence de la dissimulation, définie par la proportion avec laquelle un visage différent de celui de colère était choisi. On peut se référer au Tableau 8 pour de plus amples détails à propos de la fréquence des expressions et des dissimulations.

Nous avons mesuré l'effet du genre et de l'âge sur la probabilité à rapporter la dissimulation de la colère par le biais d'une ANOVA 2 x 2 (âge x genre), qui a révélé un effet significatif seulement pour le genre $F(1, 87) = 7,80, p < .006$, ω^2 partiel = ,07. En général, la dissimulation de la colère était rapportée plus fréquemment par les filles ($M =$

Tableau 7

Moyennes et écart-types de l'intensité de la colère ressentie en fonction de l'âge et du genre des participants et du statut de l'agent

		Groupe d'âge		
		7 ans	9 ans	11 ans
Garçons	Pair	2,16 (0,70)	2,22 (0,55)	2,18 (0,60)
	Adulte	1,94 (0,54)	1,64 (0,46)	1,77 (0,61)
Filles	Pair	2,06 (0,72)	2,22 (0,71)	2,32 (0,46)
	Adulte	1,90 (0,74)	2,03 (0,63)	2,28 (0,61)

Tableau 8

Fréquence relative moyenne et écarts-type pour les dissimulations en fonction de l'âge et du genre

Genre	Age		
	6-7 ans	8-9 ans	10-11 ans
Garçons	41,15 (26,43)	50,00 (19,24)	28,78 (26,18)
Filles	54,62 (37,29)	56,94 (32,87)	57,14 (28,28)

56,23) que par les garçons ($M = 39,98$). La fréquence relative moyenne de participants ayant rapporté la dissimulation de la colère était de 36,26 lorsque l'agent instigateur de la situation de frustration était un pair familial, de 56,76 lorsque qu'il était un pair peu familial, de 50,59 lorsqu'il était un adulte familial, et de 56,90 lorsque qu'il était un adulte peu familial. Le test Q de Cochran, pour échantillons liés, n'indique pas de différence significative liée au contexte social, $Q = 3,04$, $dl = 3$, $p < ,38$.

3.4.4 Motivations à exprimer la colère. Les recherches antérieures se sont largement affairées à documenter la motivation de l'enfant à dissimuler son émotion réelle. Toutefois, ces mêmes études se sont rarement intéressées à la motivation à exprimer spontanément l'émotion ressentie. Par conséquent, deux grilles de codification ont été utilisées pour classer les données de la présente étude: une première composée de catégories préalablement identifiées par les études antérieures pour les motivations à dissimuler l'émotion réelle, et une seconde, presque entièrement construite à partir des réponses fournies par nos participants pour l'expression spontanée de l'émotion réelle.

La grille de codification qui a été conçue pour la classification des motivations à exprimer la colère incluait un total de huit catégories différentes, parmi lesquelles cinq étaient considérées comme des réponses justes. Le Tableau 9 présente la fréquence pour chaque catégorie.

Les données obtenues pour ces catégories ont été traitées par le biais du test Q de Cochran afin de vérifier la présence de différences en fonction de l'agent instigateur de la situation frustrante. Seuls les participants ayant fourni une réponse pour chacun des quatre différents agents ont été inclus dans ces analyses. Des effets significatifs ont été identifiés, signifiant des variations dans la fréquence avec laquelle les catégories de motivation étaient

Tableau 9

La fréquence des motivations à exprimer la colère en fonction du contexte social

Motivation	Contexte social			
	Pair familial	Pair peu familial	Adulte familial	Adulte peu familial
Intensité élevée de l'émotion	13	14	14	10
Vengeance	2	4	1	0
Éviter la continuation ou la répétition de la situation de frustration	8	6	2	3
Protéger l'image projetée	1	1	0	0
Absence de motivation à dissimuler	0	2	1	3
Émotion réelle ou situation de frustration	51	40	53	38
Ne sait pas	7	1	4	0
Autres réponses non valides	1	1	1	1
Catégorie résiduelle	2	0	2	0

rapportées pour chacun des contextes sociaux : pair familial, $\chi^2(8) = 201,80$, $p < ,001$, pair peu familial, $\chi^2(9) = 178,70$, $p < ,001$, adulte familial, $\chi^2(8) = 244,71$, $p < ,001$, et adulte peu familial, $\chi^2(5) = 107,95$, $p < ,001$. Seules les motivations faisant référence à la colère ressentie et à l'intensité de la colère avaient une fréquence observée plus élevée que la fréquence théorique. De plus, ce résultat a été obtenu pour chacun des quatre contextes sociaux.

Les données obtenues pour ces deux types de motivation ont ensuite été traitées à l'aide du test Q de Cochran afin de vérifier la présence de différences en fonction de l'agent instigateur de la situation frustrante. Seuls les participants ayant fourni une réponse pour chacun des quatre différents agents ont été inclus dans ces analyses. Le test n'a révélé aucun effet du contexte, tant pour la motivation faisant référence à la colère ressentie, $\chi^2(3) = 2,75$, $p < ,44$, que celle faisant référence à l'intensité de la colère, $\chi^2(3) = 0,66$, $p < ,88$.

Enfin, nous avons examiné si la tendance des participants à justifier l'expression de la colère en invoquant la colère ressentie ou l'intensité de la colère ressentie variait en fonction de leur âge. Une analyse de variance à un seul facteur a été effectuée séparément pour chacune des deux motivations. La première analyse a révélé que la tendance à justifier l'expression de la colère en invoquant la colère ressentie diminuait en fonction de l'âge, $F(2, 90) = 3,33$, $p < ,04$. Les fréquences relatives moyennes associées à cette justification étaient de 70,83, 57,11 et de 50,00, chez les enfants de 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans, respectivement. En ce qui concerne la justification se rapportant à l'intensité de la colère, l'effet de l'âge était tout proche du seuil de signification, $F(2, 90) = 2,90$, $p < ,06$. Les fréquences relatives moyennes associées à cette justification étaient de 8,82, 20,09 et de 19,67 chez les enfants de 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans, respectivement.

3.4.5 Motivations à dissimuler la colère. Inspirés des recherches antérieures et d'une évaluation préliminaire de nos données, nous avons identifié 14 catégories différentes

de motivations à dissimuler la colère, parmi lesquelles neuf étaient considérées comme des réponses justes. La fréquence de justesse des réponses variait considérablement en fonction de l'agent instigateur de la situation de frustration. En effet, des différences significatives (ensemble : $p < ,0001$) ont été décelées pour chacun des agents : pair familial, $\chi^2(11) = 113,69$, pair peu familial, $\chi^2(14) = 59,93$, adulte familial, $\chi^2(12) = 121,44$, et adulte peu familial, $\chi^2(13) = 57,57$. En ce qui concerne maintenant la popularité de chacune des motivations, nous avons noté que seulement trois des neuf catégories de réponses justes de notre grille de codification ont obtenu une fréquence supérieure aux fréquences attendues : «éviter une réprimande», «éviter de blesser autrui» et «éviter l'aggravation du conflit». On peut se référer au Tableau 10 pour connaître les fréquences pour chaque catégorie.

Les données ont été traitées par le biais du test Q de Cochran afin de vérifier la présence de différences en fonction de l'agent instigateur de la situation frustrante. Seuls les participants ayant fourni une réponse pour chacun des quatre différents agents ont été inclus dans ces analyses. Des effets significatifs ont été identifiés pour les catégories «éviter une réprimande», $\chi^2(3) = 10,85$, $p < ,01$, et «éviter l'aggravation du conflit», $\chi^2(3) = 11,18$, $p < ,01$.

Les tests de comparaisons multiples (McNemar) ont révélé que la catégorie «éviter une réprimande» tendait à être rapportée plus fréquemment lorsque l'exemple requis impliquait comme agent un adulte, que lorsqu'il impliquait un pair. Le test de McNemar a également indiqué que la catégorie «éviter l'aggravation du conflit» était rapportée plus fréquemment lorsque l'agent impliqué était un pair peu familial, que lorsqu'il était un adulte ou pair familial. Aucune différence significative n'a été constatée pour la catégorie «éviter de blesser autrui», bien que la valeur p soit proche du seuil de signification, $\chi^2(3) = 6,48$, $p < ,09$.

Tableau 10

La fréquence des motivations à dissimuler la colère en fonction du contexte social

Motivation	Contexte social			
	Pair familial	Pair peu familial	Adulte familial	Adulte peu familial
Éviter une réprimande	2	3	14	8
Éviter de blesser autrui	14	8	5	7
Éviter l'aggravation du conflit	5	11	5	2
Préservation d'une relation	3	3	0	0
Protéger l'image projetée	3	4	0	1
Respect d'une norme sociale	0	0	0	0
Régulation de la colère	0	0	1	1
Colère injustifiée	0	1	2	3
Gêne à exprimer la colère	1	1	1	2
Changement de l'émotion réelle	30	17	27	15
Émotion réelle ou situation de frustration	6	5	1	4
Ne sait pas	10	15	12	6
Autres réponses non valides	14	5	15	6
Catégorie résiduelle	1	0	1	2

Les impacts de l'âge et du genre sur la proportion de justifications exactes ont été évalués par le biais d'une ANOVA 2 x 2 (âge x genre). Un effet significatif a été relevé pour le genre seulement, $F(1, 92) = 4,81, p < ,03$. Toutefois, cet effet était de petite taille (ω^2 partiel = ,04). Ainsi, les filles avaient tendance à fournir plus de justifications valides que les garçons.

3.5 Discussion

Les résultats de cette étude appuient les conclusions auxquelles certains chercheurs du domaine des situations évocatrices de colère sont arrivés (Ekman, 2003; Karniol & Heiman, 1987). La grille de codification que nous avons utilisée relevait 16 catégories distinctes de situations, à l'intérieur desquelles 97,11% des données ont pu être classifiées. L'agression physique, l'agression verbale directe, le refus de répondre à une demande et la restriction comportementale constituaient les types de situations les plus communément rapportées par les enfants, suivis de la transgression d'une norme sociale, du non respect d'une entente ou d'une promesse explicite, de l'interruption d'une activité en cours, de la contrainte à effectuer une tâche, de la réprimande injuste et du rejet par autrui.

Conformément aux observations de Karniol et Heiman (1987), la fréquence avec laquelle un thème évocateur de colère était rapporté variait en fonction de l'agent instigateur de la situation génératrice de colère. Tel qu'attendu, les thèmes « restrictions comportementales », « contrainte à effectuer une tâche » et « refus de répondre à une demande » ont été mentionnés plus souvent lorsque l'agent instigateur de la situation frustrante était un adulte que lorsqu'il était un pair. À l'opposé, les thèmes de l'agression physique, de l'agression verbale directe, de la compétition pour une ressource et du rejet par autrui ont été rapportés par les enfants plus fréquemment lorsque l'agent impliqué était un pair, que lorsqu'il était un adulte. En dépit du fait que les recherches antérieures indiquent la

présence de similarité entre les situations évocatrices de colère pour les enfants et celles pour les adultes (Camras & Allison, 1989), la réalité sociale des enfants est, à plusieurs niveaux, différente de la réalité sociale des adultes. Notamment, les enfants possèdent un contrôle restreint d'un bon nombre d'aspects fondamentaux de leurs vies et dépendent de leurs parents ou d'autres adultes pour la satisfaction de la majorité de leurs besoins et de leurs désirs. Par conséquent, ils sont plus susceptibles de ressentir de la frustration lorsque leurs désirs ne sont pas satisfaits par leurs parents ou leur gardien, ou encore lorsque leurs activités sont restreintes par les adultes. Les situations qui ont été rapportées par les participants illustrent, dans une large mesure, cette dépendance face aux adultes. Les restrictions comportementales, les contraintes à effectuer une tâche et les refus de répondre à une demande ont été mentionnés plus souvent dans les contextes impliquant des interactions avec des adultes que dans ceux impliquant des interactions avec des pairs.

La réalité sociale particulière des enfants se reflète également à travers les interactions sociales avec leurs pairs. Bien que les échanges avec les pairs puissent constituer des sources de plaisir, ils impliquent parallèlement une quantité significative de conflits, au cours desquels les enfants peuvent exprimer leur frustration de façon très explicite. Par conséquent, il n'est pas étonnant que les agressions physiques, les agressions verbales directes, les rejets par autrui et la compétition pour une ressource aient été rapportés dans une proportion plus importante dans les contextes impliquant des interactions avec des pairs que dans ceux impliquant des interactions avec des adultes. Le niveau de familiarité entre les individus est un facteur rarement considéré quant à son rôle dans l'étude des causes de la colère chez les enfants. Bien que nous ne nous attendions pas à ce que ce facteur influence considérablement la nature des situations évocatrices de colère rapportées, nous avons prédit qu'un thème spécifique, celui du non respect d'une entente ou d'une promesse explicite,

serait mentionné plus souvent en présence d'un agent familial qu'en présence d'un agent non familial. L'adoption d'une entente précise entre individus requiert habituellement un niveau relativement élevé de familiarité entre les individus concernés, lesquels s'avèrent aussi, dans une certaine mesure, dépendant l'un de l'autre. Nos résultats ont, en partie, confirmé cette hypothèse. Bien que ce thème n'ait pas été des plus communément rapportés, 14% des participants l'ont mentionné dans le cadre de contextes sociaux impliquant une personne familière, en comparaison avec seulement 4% de mentions par les participants les interactions sociales avec des personnes peu familières.

Notre analyse de l'intensité de colère ressentie s'est centrée sur l'impact de l'âge, du genre et du statut de l'agent instigateur de la situation de frustration. Parmi ces facteurs, seul le statut s'est avéré avoir un effet significatif sur les niveaux d'intensité de colère indiqués par les participants. Dans l'ensemble, les enfants ont rapporté une colère plus intense lors des interactions impliquant un pair que lors de celle impliquant un adulte. Nous estimons que cette différence tient son origine dans la nature des situations rapportées par les enfants. Tel que mentionné précédemment, les agressions physiques, des agressions verbales directes et les rejets par autrui ont été mentionnés plus souvent dans les contextes impliquant des interactions avec des pairs que dans ceux impliquant des interactions avec des adultes. Il est plausible que ces trois catégories de situations aient tendance à évoquer une colère d'intensité élevée chez les enfants, expliquant alors les différences observées. Une seconde explication envisageable se rapporte au degré avec lequel les enfants considèrent le comportement de l'agent instigateur de la situation de frustration comme justifié. Les adultes possèdent généralement des raisons valables d'imposer des restrictions quant aux activités et comportements des enfants ou de refuser certaines de leurs demandes. De plus, les adultes expliquent généralement aux enfants les raisons de leur décision ou de leur action. Ces

explications sont susceptibles d'influencer l'évaluation que les enfants font de la situation, de telle sorte que leur propension à la considérer injuste ou frustrante en est réduite.

Notre étude fournit des informations intéressantes en ce qui a trait à la perception des enfants des comportements appropriés quant à l'expression des émotions dans les situations évocatrices de colère. Conformément aux études antérieures (Saarni, 1979; Underwood & al., 1992; Zeman & Garber, 1996), les participants n'ont pas indiqué très fréquemment que la colère devrait être dissimulée. La fréquence relative moyenne des dissimulations de colère rapportées s'étendait de 28,78 à 57,14 et ne variait pas selon l'âge des participants. Toutefois, les filles ont mentionné que la colère devrait être dissimulée plus souvent que les garçons, résultat qui s'avère conforme aux observations d'Underwood et al. (1992) et de Fuchs et Thelen (1988). Il a été proposé que cette différence liée au genre résulte des pressions sociales exercées sur les filles, les parents et les autres figures de socialisation étant moins tolérants face à l'expression de la colère des filles que face à celle des garçons (Brody & Hall, 1993).

Notre évaluation des justifications mentionnées par les participants pour appuyer leur choix de dissimuler la colère a indiqué qu'ils possèdent une compréhension partielle des règles d'expression. La fréquence relative moyenne des justifications exactes s'étendait de 23,15 à 58,52, celles-ci étant plus élevées pour les filles que pour les garçons. De nouveau, ces niveaux modestes d'exactitude correspondent aux observations identifiées dans les études antérieures (Gnepp & Hess, 1986; Saarni, 1979; Underwood & al. 1992). Un bon nombre de participants ont fourni des justifications invalides pour motiver le visage sélectionné. Notamment, conformément aux résultats de Perron et Gosselin (2007), nos participants rapportaient un changement de l'émotion réelle pour trouver un sens à la disparité entre l'émotion réelle et celle exprimée sur le visage. Aussi, certains participants

mentionnaient à l'expérimentatrice que l'enfant devrait montrer un visage neutre dans le but de montrer aux autres qu'il se sent fâché. Selon Harris et al. (1986) et Perron et al. (2009), il est possible que les enfants âgés de 6 à 10 ans ne possèdent pas une compréhension manifeste de la nature représentationnelle des états mentaux et rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de percevoir l'intention de la personne de façon à engendrer une fausse croyance dans l'esprit du récepteur. Une autre possibilité réside dans la complexité de la relation mentale entre l'intention de l'individu de dissimuler l'émotion ressentie et le récepteur. Les croyances du récepteur sont modulées par l'individu qui compte dissimuler son état d'esprit. Ces relations s'avèrent peut-être trop complexes pour être traitées et entièrement saisies par les enfants.

L'examen des raisons pour lesquelles une émotion est naturellement exprimée plutôt que contrôlée est un sujet d'étude relativement nouveau. Par conséquent, il était plus difficile de formuler des prédictions à ce sujet. Néanmoins, les participants de notre étude ont rapporté une variété de motivations pour lesquelles ils choisissaient d'exprimer leur colère, dont la fréquence avec laquelle chaque motivation était rapportée variait en fonction de la motivation particulière, mais non en fonction du contexte social. En effet, pour chacun des quatre contextes sociaux, deux des motivations ont été assidûment plus fréquemment mentionnées que la fréquence théorique attendue: l'intensité élevée de l'émotion et l'émotion réelle ou la situation de frustration. En d'autres mots, il semble que les enfants considèrent souvent que le simple fait d'être en colère suffit à justifier l'expression de la colère. Une réponse semblable ne permet pas de tirer de conclusions quant à la compréhension des enfants de la distinction entre les émotions réelles et apparentes. Toutefois, leur référence à l'intensité de la colère suggère que les enfants ont possiblement considéré l'option de dissimuler leur colère, mais qu'il leur a été impossible de mettre à exécution cette option en

raison de l'intensité trop importante de l'émotion ressentie. Une réponse semblable suggère une certaine compréhension de la distinction entre ressentir une émotion et l'exprimer, tout en appuyant le concept clairement établi concernant le fait que la gestion de l'expression des émotions est une habileté qui se développe graduellement et qui n'est pas encore complètement maîtrisée chez les enfants de 6 à 12 ans (Zeman & Shipman, 1997).

Les participants ont mentionné une variété de raisons pour lesquelles ils optaient pour dissimuler la colère, mais trois d'entre elles se sont avérées plus fréquentes : éviter une réprimande, éviter de blesser autrui et éviter l'aggravation du conflit. Il est intéressant de noter que leurs justifications comprenaient une dimension prosociale, ainsi qu'une dimension centrée sur soi, qui variaient en fonction de l'agent instigateur de la situation de frustration. Le fait que la motivation à éviter une réprimande ait été mentionnée plus souvent par les participants dans les contextes impliquant des adultes que dans ceux impliquant des pairs n'est pas étonnant étant donné le rôle protecteur et éducationnel tenu par les adultes. Par contre, le fait que le thème «éviter l'aggravation du conflit» ait été mentionné plus souvent dans les contextes impliquant des pairs peu familiers que dans ceux impliquant des adultes ou des pairs familiers était moins prévisible. Nous estimons que cette observation illustre possiblement l'habileté accrue des adultes à réguler leurs propres émotions et comportements pendant un conflit. À l'opposé, les conflits entre pairs peu familiers sont plus susceptibles de se conclure par des actions plus rudes, tels que des agressions physiques ou des agressions verbales directes.

4. Étude 2

4.1 Objectifs

Le premier objectif de la deuxième étude était d'examiner la perception des situations

de colère identifiées dans l'Étude 1 à l'aide de courtes vignettes. De façon plus particulière, nous voulions vérifier si une majorité d'enfants estimerait que ces situations provoquent la colère.

Le deuxième objectif de l'étude était d'examiner la perception que les enfants ont du contrôle de l'expression de la colère à l'aide de vignettes. L'enfant était questionné sur le type d'expression que le personnage principal devrait faire dans la situation décrite.

Enfin, notre troisième objectif était d'examiner la perception générale des règles d'expression de la colère. Cet objectif a été atteint à travers trois questions. La première portait sur la possibilité de toujours exprimer la colère. Nous demandions à l'enfant s'il exprime toujours la colère lorsqu'il ressent cette émotion. La deuxième question portait sur l'effet du statut du récepteur sur l'expression de la colère. Nous demandions à l'enfant s'il exprime plus souvent la colère à un adulte ou à un enfant et nous requérions une justification pour son choix. Enfin, la troisième question concernait l'effet de la familiarité entre le personnage principal et le récepteur. L'enfant devait dire s'il exprime plus la colère à une personne qu'il connaît bien, comme l'un de ses amis, ou à une personne qu'il connaît moins bien, comme un autre enfant de la classe. Une fois de plus, nous requérions une justification pour son choix.

4.2 Hypothèses

Nos vignettes portaient sur des thèmes qui ont été identifiés par les participants de l'Étude 1 comme étant évocateurs de colère. Ainsi, nous nous attendions à ce que l'émotion réelle inférée le plus souvent au protagoniste par les participants soit la colère. Puis, nous fondant sur les études de Cartron-Guérin et Réveillaut (1980), nous avons prédit que la tristesse serait l'émotion la plus souvent rapportée après la colère.

Dans un premier temps, à propos de l'effet du statut, certaines études (Underwood & al., 1992) suggèrent que la dissimulation serait davantage rapportée devant un professeur que devant un pair. Ainsi, pour notre question directe requérant au participant d'indiquer le contexte social dans lequel il considérerait être le plus susceptible de dissimuler la colère, nous avons prédit une fréquence plus élevée de dissimulations rapportées dans le contexte social impliquant un adulte, que dans celui impliquant un enfant. Dans un deuxième temps, des travaux proposent que la dissimulation serait davantage rapportée devant un pair que devant un parent (Zeman & Garber, 1996). Ces travaux ne précisent pas le niveau de familiarité avec le pair, mais les données de l'Étude 1 du projet actuel semblent suggérer une fréquence plus élevée de dissimulation en présence d'un pair peu familier et d'un adulte peu familier comparativement à un pair familier. Donc, nous nous attendions à ce que les dissimulations soient rapportées plus fréquemment dans le contexte social impliquant un pair peu familier que dans celui impliquant un pair familier.

Sur la base des résultats d'une majorité d'études dans le domaine de la compréhension des émotions, dont Josephs (1994), ainsi que Perron et al. (2008), nous avons proposé que les enfants rapporteraient plus souvent une présence de dissimulation que l'absence complète de dissimulation dans le cadre de notre question dichotomique sur la dissimulation.

Un des types de motivations mentionnés pour justifier la préférence à exprimer la colère devant l'un ou l'autre des agents en fonction de son statut ou de sa familiarité référerait au concept du respect d'une norme sociale. Cette motivation en particulier a été étudiée par les travaux de Saarni (1979), qui suggèrent que chez les enfants plus âgés, cette motivation est rapportée plus fréquemment en présence d'un adulte ou d'un pair peu familier, comparativement à la présence d'un pair familier. Sur la base des résultats de ces travaux,

nous nous attendions à ce que la motivation du respect d'une norme sociale soit davantage rapportée par les enfants de 10-12 ans dans les cas où les contextes sociaux étudiés impliquent un pair peu familier comparativement à un pair familier, et un adulte comparativement à un enfant. L'étude de Saarni (1979) suggère également un effet de l'âge, les enfants plus âgés la rapportant plus fréquemment que les enfants plus jeunes. Ainsi, nous avons prédit que les enfants de 10-12 ans rapporteraient la motivation du respect d'une norme sociale plus souvent que les enfants de 6-8 ans. Jones et al. (1998) ainsi que Saarni (1979) se sont également intéressés à la motivation du respect d'une norme sociale. Toutefois, leurs conclusions quant à l'effet du genre diffèrent, Jones et al. (1998) suggérant une mention plus fréquente de cette motivation par les filles et Saarni (1979) indiquant plutôt que les garçons tendent à rapporter cette motivation plus fréquemment. Ainsi, aucune hypothèse n'a été formulée quant à l'effet du genre sur la fréquence de mention de la motivation du respect d'une norme. Les justifications concernant la protection de ses propres intérêts, la motivation centrée sur soi, a également suscité notre intérêt. Plusieurs recherches ont étudié cette motivation, mais les travaux examinaient souvent d'autres émotions, telles que la tristesse. De plus, plusieurs études n'ont pas observé de différence dans la fréquence avec laquelle cette motivation était rapportée. Donc, cette motivation a été étudiée afin d'exploiter la richesse de l'information, mais aucune hypothèse n'a été émise. La dernière motivation qui a suscité l'intérêt général des chercheurs réfère à l'idée que l'émotion soit dissimulée afin de protéger un autre individu, à savoir, la motivation prosociale. Un certain nombre de travaux (Saarni, 1979; Underwood & al., 1992) ont examiné l'effet du genre sur la fréquence avec laquelle cette motivation était rapportée et ont conclu qu'elle était mentionnée plus fréquemment par les filles que par les garçons. Nous nous attendions donc à observer un phénomène similaire chez nos participants. Parallèlement à l'examen du type de

motivations rapportées par les enfants, nous avons examiné le niveau de qualité de ces justifications. Chacune des réponses était évaluée comme étant exacte ou inexacte. Saarni (1979) ainsi qu'Underwood et al. (1992) suggèrent qu'il s'opère un progrès notable au niveau de la qualité des justifications entre l'âge de 8 ou 9 ans et de 11 ans. C'est pourquoi, nous avons prévu que l'exactitude des justifications serait plus élevée chez les enfants de 10-12 ans que chez les enfants de 6-8 ans. À propos de l'effet du genre, l'étude d'Underwood et al. (1992) a observé une qualité de raisonnement plus élevée chez les filles que chez les garçons pour les enfants de huit ans, alors que les études de Saarni (1979) et de Gnepp et Hess (1986) ne rapportent aucune différence. Étant donné ces dissemblances, il a été difficile de prédire la direction de nos résultats, mais nous avons estimé cette question d'un intérêt et d'une importance suffisante pour l'examiner.

4.3 Méthode

4.3.1 Participants. Les 64 participants proviennent de six écoles primaires desservant une population de classe moyenne principalement, situées dans des petits villages situés dans la partie nord du Québec, au Canada. Les enfants sont d'ethnicité caucasienne et de langue maternelle française. Ils sont divisés en deux groupes d'âge : 6-8 ans ($M = 6,92$, $SD = 0,51$) et 10-12 ans ($M = 11,64$, $SD = 0,53$). Le groupe des plus jeunes comprend 33 enfants (17 garçons et 16 filles) et le groupe plus vieux comprend 31 enfants (17 garçons et 14 filles). L'étude a été effectuée en conformité avec les règles déontologiques de l'Université d'Ottawa. Le directeur de chacune des écoles a octroyé son accord (voir Appendice I) et tous les enfants et leurs parents ont signé un formulaire de consentement (voir Appendices J et K) avant le début de l'étude. Le formulaire de consentement des parents s'accompagnait d'une lettre fournissant des informations sur les buts et le déroulement de l'étude (voir Appendice L). Le taux de participation a été de 39%.

4.3.2 Matériel. Le matériel comprend 16 vignettes évocatrices de colère (voir Appendice M), deux montages de cercles (voir Appendice N) et deux montages de pictogrammes de visages peignant diverses expressions émotionnelles. Les pictogrammes sont similaires à ceux utilisés dans le cadre de l'Étude 1 et sont présentés à l'Appendice G.

Pour les fins de l'expérimentation, 16 vignettes évocatrices de colère, deux vignettes évocatrices de joie, ainsi qu'une vignette de pratique ont été créées. Cette dernière mettait en jeu un thème distinct, qui ne faisait pas partie des vignettes expérimentales. Afin de s'assurer que les vignettes expérimentales créées mettaient vraiment en jeu des thèmes évocateurs de colère et des contextes communément vécus des enfants, les chercheurs se sont référés à l'Étude 1, ainsi qu'aux études de Cartron-Guérin, et Réveillaut (1980), de Strayer (1986) et de Zeman, et Garber (1996). Plus précisément, chacune des 16 vignettes expérimentales impliquait un des quatre thèmes les plus fréquemment rapportés dans l'Étude 1. Les quatre vignettes associées à un thème variaient à deux niveaux : contexte social (pair familial, pair peu familial, adulte familial, ou adulte peu familial) et genre du protagoniste (masculin ou féminin). Il existait donc quatre vignettes mettant en jeu un même thème, chacune impliquant un protagoniste dont le genre alternait, ainsi qu'un contexte social qui variait. Le processus de sélection pour les quatre contextes sociaux utilisés s'est appuyé sur les travaux de Saarni (1979), Underwood et al. (1992), Garner (1996) et Zeman et Garber (1996). Le genre du protagoniste des vignettes a été déterminé de sorte à correspondre au genre du participant.

Deux montages de cercles ont servi à ce que l'enfant puisse rapporter, en pointant, l'émotion ressentie par le protagoniste de l'histoire. Le montage qui était présenté variait une vignette sur deux. Chaque montage était constitué de cinq cercles de couleurs différentes (rouge, blanc, jaune, bleu, vert) mesurant chacun cinq centimètres de diamètre. Ces cercles étaient disposés à distance égale l'un de l'autre et formaient un grand cercle d'environ 20

centimètres de diamètre. Chaque couleur représentait une émotion différente: le jaune correspondait à la joie, le bleu à la peur, le vert à la tristesse, le blanc à la neutralité et le rouge à la colère. Le terme correspondant à l'émotion représentée était écrit sous chaque cercle. La seule différence entre les deux montages était le positionnement des petits cercles sur le grand cercle. Pour le premier montage, l'ordre des émotions était le suivant : la peur au centre en haut, la tristesse en haut à droite, la joie en bas à droite, la colère en bas à gauche et la neutralité en haut à gauche. Pour le deuxième montage, l'ordre des émotions était le suivant: la tristesse au centre en haut, la neutralité en haut à droite, la colère en bas à droite, la peur en bas à gauche et la joie en haut à gauche.

Pour que le participant puisse rapporter l'expression émotionnelle associée à l'histoire, des pictogrammes de couleur identiques à ceux ayant servi pour l'Étude 1 ont été utilisés. Chaque pictogramme mesurait cinq centimètres par cinq centimètres et se composait d'un visage d'enfant représentant une des expressions émotionnelles suivantes : joie, tristesse, colère, peur et neutralité. Ces pictogrammes ont été conçus par un graphiste qui s'est basé sur les descriptions apparaissant dans le manuel supplémentaire du Facial Action Coding System (Ekman, Friesen & Hager, 2002). Sous chaque pictogramme se trouvait une formule écrite (visage content, visage triste, visage de peur, visage fâché et visage neutre) décrivant l'expression du visage. Les pictogrammes étaient disposés en rangée horizontale dans l'ordre suivant : triste, neutre colère peur, joie. Ils étaient présentés de gauche à droite, puis de droite à gauche alternativement. Chaque expression émotionnelle existait en deux versions : une première peignant un garçon et une seconde peignant une fille. Le genre du participant déterminait la version utilisée, de sorte que le genre du pictogramme et du participant coïncidaient.

4.3.3 Procédure. Après que l'enseignante eût présenté les expérimentatrices et qu'elle

eût donné quelques informations sur ce qu'ils avaient à faire (voir Appendice O), les enfants étaient rencontrés individuellement dans un petit local près de leur salle de classe. Chacune des entrevues était enregistrée sur audiocassette. L'Appendice P présente le guide d'entrevue utilisé. Le participant se familiarisait d'abord avec l'expérimentatrice. Suite à de brèves présentations, l'expérimentatrice expliquait à l'enfant les buts de l'expérience. La notion de dissimulation des émotions a été décrite. À cet effet, l'expérimentatrice a pris soin de mentionner à l'enfant qu'il est possible que quelqu'un éprouve une émotion, sans que celle-ci n'apparaisse sur le visage de l'individu. Puis, l'enfant se familiarisait avec les deux échelles de mesure : les montages de cercles et les pictogrammes. Pour le montage de cercles, l'enfant était encouragé à pointer le cercle de couleur correspondant à l'émotion énoncée par l'expérimentatrice. L'ordre de dénomination des différentes émotions était déterminé aléatoirement. Les erreurs étaient corrigées par l'expérimentatrice au besoin et la procédure était répétée jusqu'à ce que le participant démontre une compréhension complète de l'instrument. Un processus similaire était employé pour l'échelle de mesure de l'expression faciale émotionnelle. Les pictogrammes étaient expliqués à l'enfant, en incluant des précisions additionnelles concernant la signification de l'expression neutre. Puis, une expression émotionnelle était nommée et l'enfant devait identifier le visage correspondant en pointant le pictogramme. De nouveau, les erreurs étaient corrigées par l'expérimentatrice au besoin, et la procédure était répétée jusqu'à une compréhension complète.

Enfin, pour vérifier si l'ensemble de la procédure était bien comprise par l'enfant, une vignette de pratique lui était présentée suivie de questions similaires à celles posées pour les vignettes expérimentales. En effet, suite à la lecture de chaque vignette, plusieurs questions étaient posées. Deux d'entre elles servaient à vérifier la compréhension de l'enfant. La

première question se rapportait au contexte général de la vignette. La deuxième se rattachait aux personnages secondaires présents. Lorsque les réponses à ces questions comprenaient des erreurs majeures, l'histoire était lue de nouveau. Les erreurs résiduelles étaient simplement corrigées par la chercheuse. Puis, la question concernant l'émotion réelle était posée. Alors, le participant devait identifier l'émotion interne du protagoniste en pointant un des cercles colorés, après que la chercheuse eût nommé chaque niveau de l'instrument. Puis, la question concernant l'émotion apparente était posée. Le participant devait identifier l'expression émotionnelle du protagoniste en pointant un des visages, après que la chercheuse eût nommé chaque niveau de l'instrument. Cette procédure a été utilisée pour toutes les vignettes. Toutefois, des questions additionnelles étaient posées immédiatement à la suite de la dernière vignette. Dans l'occurrence où le participant avait choisi la colère comme émotion réelle pour la dernière vignette, on demandait à l'enfant de fournir la motivation pour la dissimulation de la colère. Si l'enfant avait rapporté une dissimulation pour cette vignette, c'est-à-dire que l'expression faciale choisie était différente de la colère, on lui demandait de justifier le choix pour cette expression faciale. Si le participant avait identifié la colère pour l'émotion réelle, mais n'avait pas rapporté de dissimulation, on lui demandait alors d'imaginer un enfant dans une situation similaire, avec la même émotion réelle de colère, mais montrant un visage neutre plutôt qu'un visage de colère. Le participant devait imaginer une motivation pour le choix de visage de cet enfant. Par la suite, une question dichotomique directe était présentée (Quand tu es fâché, est-ce que tu le montres toujours aux autres?), laquelle mesurait la tendance générale à dissimuler, et servait également d'introduction aux questions subséquentes, qui portaient maintenant sur les règles personnelles d'expression de la colère. Enfin, le participant était tenu d'indiquer dans quel contexte social il était le plus susceptible de montrer un visage de colère et de justifier son

choix. Cette procédure a été répétée à deux reprises, la première examinait le contexte social en termes de familiarité, alors que la deuxième examinait le contexte social en termes de statut.

Les 64 participants étaient divisés en deux groupes : le groupe 1, qui comprend 31 enfants (16 enfants plus jeunes, avec un nombre égal de garçons et de filles, et 15 enfants plus âgés, dont 7 filles et 8 garçons) et le groupe 2 qui comprend 33 enfants (17 enfants plus jeunes, dont 8 filles et 9 garçons, et 15 enfants plus âgés, dont 7 filles et 9 garçons). Le groupe 1 était exposé à une des deux versions de chaque vignette, et le groupe 2 était exposé à la seconde version de la même vignette. Les versions d'une même vignette différaient principalement en ce qui avait trait au contexte social, c'est-à-dire que chaque version d'une même vignette différait au niveau du statut et du degré de familiarité du personnage secondaire. Le groupe auquel chaque participant était assigné était déterminé aléatoirement. Ainsi, tous les participants étaient exposés aux quatre thèmes, mais seulement à deux des quatre contextes sociaux, et cela, selon un plan contrebalancé pour chaque groupe d'âges et chaque genre. Au total, chacun des participants était exposé à huit vignettes expérimentales, dont l'ordre de présentation était déterminé au hasard. Pour chacun des participants, l'entrevue était d'une durée d'environ 20 minutes. Chaque enfant se faisait offrir une modeste récompense au choix (collation saine ou carte à collectionner) à titre de dédommagement. Les expérimentatrices qui procédaient aux entrevues ont bénéficié d'un entraînement informel dispensé par un chercheur, docteur en psychologie, spécialisé dans ce type d'étude.

4.3.4 Codification des justifications. Pour codifier les justifications fournies par les participants, les juges ont utilisé une grille de codification largement inspirée de celle employée pour la codification des données de l'Étude 1 et des études antérieures.

Essentiellement, la grille de codification finale pour l'Étude 1 a été soumise à une évaluation préliminaire à l'aide des données amassées dans le cadre de l'Étude 2. Tel que nous pouvons l'observer dans le Tableau 11, la grille de codification finale ainsi obtenue diffère légèrement de la grille de codification pour l'Étude 1 au niveau des catégories qui la composent. Ces quelques dissimilitudes étaient attendues. Au cours de l'Étude 1, nous demandions une justification pour la dissimulation de la colère dans une situation rapportée par le participant, alors que dans l'Étude 2, nous demandions une justification pour la dissimulation d'un protagoniste de vignette, ainsi que pour la tendance à exprimer la colère davantage dans un contexte social donné, en comparaison avec un autre contexte social donné. Ces différences méthodologiques entre l'Étude 1 et l'Étude 2, additionnées à la différence au niveau du nombre d'observations, ont rendu peu surprenantes ces nuances mineures entre les deux grilles de codification.

D'abord, dans la grille utilisée pour l'Étude 2, les catégories « colère injustifiée » et « régulation de la colère », qui se trouvaient dans la grille de l'Étude 1, n'ont pas été représentées dans les réponses des participants de l'Étude 2. Ensuite, deux nouvelles catégories auparavant absentes ont été représentées dans les réponses des participants de l'Étude 2 : « respect d'une norme sociale » et « attente d'une réponse positive/négative ». Enfin, la définition de certaines catégories a été ajustée de façon à être plus inclusive, afin d'accommoder les différences méthodologiques. Cette grille de codification finale a servi à classer les réponses des participants aux trois questions à développement (motivation pour la dissimulation pour la dernière vignette, motivation pour la préférence d'expression selon la familiarité et motivation pour la préférence d'expression selon le statut).

La nouvelle méthode qui a été employée dans le cadre de l'Étude 2 a permis de valider la grille de codification utilisée dans le cadre de l'Étude 1. Notamment, l'Étude 2 a

Tableau 11

Définitions et études d'origine des catégories utilisées pour la classification des motivations à dissimuler la colère pour la dernière vignette et des justifications pour les différences rapportées dans la fréquence de l'expression de la colère en fonction de la familiarité et de statut de l'agent

Catégorie	Définition	Étude d'origine
Éviter une réprimande	L'expression faciale de colère est dissimulée afin d'échapper à une conséquence négative tel qu'être isolé, grondé, ou autrement puni.	Underwood & al. (1992)
Éviter de blesser autrui	L'expression faciale de colère est dissimulée afin de ne point causer d'émotions négatives chez l'agent ou de lui manquer de respect.	Gnepp & Hess (1986) Saarni (1979) Zeman & al. (1996)
Éviter l'aggravation du conflit	L'expression faciale de colère est dissimulée afin d'éviter la provocation ou l'exacerbation d'un conflit et/ou de prévenir l'agent de répéter la situation de frustration ou d'avoir recours à des comportements agressifs.	Saarni (1979) Zeman & al. (1996)
Préservation d'une relation	L'expression faciale de colère est dissimulée afin de conserver l'amitié ou la faveur de l'agent.	Underwood & al. (1992)
Protéger l'image Projetée	L'expression faciale de colère est dissimulée afin de gérer l'opinion de l'agent et des témoins, de façon à être perçu positivement tel que paraître beau, posé, plaisant ou gentil. Cette catégorie inclut aussi le désir d'éviter d'être ridiculisé ou de faire rire de soi.	Saarni (1979) Underwood & al. (1992) Zeman & al. (1996)
Respect d'une norme sociale	L'expression faciale de colère est dissimulée puisque l'enfant évalue que montrer un visage de colère dans cette situation ou ce contexte social particulier serait inapproprié.	Saarni (1979)

Tableau 11 (Suite)

Catégorie	Définition	Étude d'origine
Attente d'une réponse positive/négative	L'expression faciale de colère est dissimulée puisque l'enfant croit que le témoin aura une réponse négative face à son expression de colère.	Puisqu'un certain nombre de participants de l'étude actuelle ont cité une raison relative à ce thème, et que ce dernier n'est pas représenté dans les thèmes identifiés dans les études antérieures, nous avons créé cette catégorie.
Changement de l'émotion réelle	L'expression faciale de colère est dissimulée et l'enfant invoque un changement de l'émotion réelle pour justifier son choix. Par exemple, l'enfant choisit un visage de tristesse en indiquant qu'il montre un visage de tristesse parce qu'il se sent triste.	Perron & Gosselin (2007)
Gêne à exprimer la colère	L'expression faciale de colère est dissimulée en raison d'une gêne, notamment associée à la non familiarité entre l'agent et l'enfant.	Cette catégorie, qui avait d'abord été créée dans le cadre de l'étude 1 a été conservée pour les fins de l'étude 2 puisqu'un certain nombre de participants ont cité cette raison.
Autres réponses non valides	La justification fournie n'offre pas d'explication valide pour la dissimulation de l'expression faciale de colère. Par exemple, l'enfant la justifie en invoquant la rareté de la suscitation de la colère dans le contexte social donné.	Cette catégorie a été créée afin d'être en mesure de classer et de documenter toutes les justifications non valides rapportées.

permis de valider une catégorie créée dans le cadre de l'Étude 1 (« gêne à exprimer la colère »), d'identifier une nouvelle catégorie de motivations (« attente d'une réponse positive/négative »), et de valider une catégorie identifiée dans les études antérieures, mais qui n'était pas représentée dans les réponses des participants de l'Étude 1 (« respect d'une norme sociale »). Cette dernière catégorie avait initialement été incluse dans la grille de codification des motivations pour l'Étude 1, mais elle a été mise de côté étant donné qu'aucune des réponses des participants n'a été classée dans cette catégorie. La grille de codification finale comprenait dix catégories différentes de motivations à dissimuler la colère, parmi lesquelles huit étaient considérées comme des réponses justes. Notre système de classification a permis de classer toutes les réponses des participants, soit 151 au total.

Les motivations ont été codifiées par deux juges qui ignoraient l'âge et le genre des participants. Un juge a codifié 100% des réponses, alors qu'un deuxième juge en a codifié 24%. Le niveau d'accord entre les juges (kappa), qui était estimé à partir de 24% des réponses, se trouvait à 1 pour la motivation à dissimuler la colère relativement à la dernière vignette, à 0,81 pour la justification relative à l'expression de la colère en fonction de la familiarité, et à 0,85 pour la justification relative à l'expression de la colère en fonction du statut. Les désaccords entre les deux juges ont été résolus par le biais de la discussion.

4.4 Résultats

4.4.1 Choix de l'émotion attribuée au protagoniste des vignettes. Nous pouvons constater dans le Tableau 12 que les réponses des enfants pour les vignettes de colère se regroupent principalement dans deux catégories : colère et tristesse. Le pourcentage d'enfants qui ont choisi la colère varie entre 22,22 et 49,21. Le pourcentage d'enfants qui ont choisi la tristesse varie pour sa part entre 29,69 et 74,60, ce qui est plus élevé que ce à quoi nous nous attendions. Le fait que les enfants aient répondu plus souvent la tristesse pour sept

des huit histoires de colère s'avère contraire à notre hypothèse. La seule instance où la colère a été le plus fréquemment rapportée (46,88 %) correspondait à la vignette 2 du thème de l'agression physique. Le Tableau 12 indique les résultats du test du Chi carré pour un seul échantillon. Nous constatons que la distribution des réponses n'est pas équiprobable pour chacun des 10 tests effectués. Alors que la fréquence des réponses de colère et de tristesse est supérieure à la fréquence attendue (20%), celle des réponses de joie, peur et neutralité est inférieure à la fréquence attendue.

Nous avons inclus deux vignettes de joie afin de varier la tâche des participants. Comme l'indique le Tableau 12, presque tous les enfants (62 sur 63) ont indiqué que le personnage principal ressentait de la joie dans la première vignette. En ce qui concerne la seconde vignette, un nombre appréciable d'enfants ont aussi dit que le personnage principal ressentait de la joie dans la seconde vignette (23 sur 63), mais la majorité a plutôt estimé que le personnage principal ne ressentait aucune émotion (37 sur 63).

4.4.1.1 Réponses de colère. Notre intérêt s'est également porté sur l'effet de la vignette, du genre et de l'âge sur la fréquence avec laquelle la colère a été rapportée. Le test exact de Fisher a été employé afin de vérifier si la fréquence avec laquelle la colère était rapportée variait en fonction de la vignette, ceci pour chacun des quatre thèmes. Aucun des quatre tests n'a indiqué de différences significatives entre les vignettes, toutes les valeurs p étant supérieures à ,11.

Le Tableau 13 présente les fréquences relatives où l'émotion de colère était attribuée au personnage principal de chaque vignette, selon l'âge et le genre de l'enfant. Le test exact de Fisher a indiqué que la fréquence des réponses entre les garçons et les filles de 6-8 ans était très semblable, les valeurs p variant entre ,44 et ,99. En d'autres termes, il n'existait pas de différence significative dans les réponses des participants plus jeunes en fonction de leur

Tableau 12

Fréquence des émotions attribuées au protagoniste des vignettes

	Colère	Triste	Peur	Joie	Neutre	N	χ^2 (dl = 4)
Agression physique							
Vignette 1	31	29	3	0	0	63	80,72***
Vignette 2	30	19	2	0	13	64	54,12***
Agression verbale							
Vignette 1	21	42	0	0	0	63	111,99***
Vignette 2	22	40	0	0	2	64	99,12***
Retrait d'un privilège							
Vignette 1	23	36	1	0	4	64	79,90***
Vignette 2	16	37	1	0	10	64	70,84***
Refus d'une demande							
Vignette 1	26	32	0	0	6	64	71,62***
Vignette 2	14	47	1	0	2	63	124,28***
Thème de joie							
Vignette 1	0	0	0	62	1	63	242,4***
Vignette 2	0	0	3	23	37	63	88,34***

Note : dl = 4 pour toutes les applications du Chi carré. *** p<,0001

Tableau 13
Fréquence de la colère par âge et genre

	6-8 ans		Fisher	10-12 ans		Fisher
	Filles	Garçons	<i>p</i>	Filles	Garçons	<i>p</i>
Agression physique						
Vignette 1	3 (18,75%)	6 (35,29%)	,70	10 (71,43%)	12 (70,59%)	,99
Vignette 2	6 (37,5%)	6 (35,29%)	,99	4 (28,57%)	14 (82,35%)	,004*
Agression verbale						
Vignette 1	5 (31,25%)	5 (29,41%)	,99	6 (42,86%)	5 (29,41%)	,48
Vignette 2	6 (37,50%)	6 (35,29%)	,99	6 (42,86%)	4 (23,53%)	,44
Retrait d'un privilège						
Vignette 1	5 (31,25%)	3 (17,65%)	,44	8 (57,14%)	7 (41,18%)	,48
Vignette 2	3 (18,75%)	3 (17,65%)	,99	5 (35,71%)	5 (29,41%)	,99
Refus d'une demande						
Vignette 1	6 (37,50%)	4 (23,53%)	,46	8 (57,14%)	8 (47,06%)	,72
Vignette 2	6 (37,50%)	4 (23,53%)	,46	4 (28,57%)	0 (0,00%)	,03

Note : * $p < ,01$

genre. Quant au groupe des 10-12 ans, sa propension à attribuer la colère était influencée par le genre, mais seulement pour deux des huit comparaisons. Le test exact de Fisher a indiqué que, pour la vignette 2 de l'agression physique, les garçons étaient plus enclins à attribuer la colère au protagoniste que les filles ($p < ,01$). En revanche, les garçons avaient moins tendance à attribuer la colère au protagoniste que les filles pour la vignette 2 impliquant le thème du refus d'une demande ($p < ,05$).

Par la suite, nous avons examiné si l'âge des participants exerçait une influence sur la fréquence des réponses de colère. Les données des garçons et des filles ont été amalgamées dans les instances où les analyses précédentes n'avaient pas montré de variabilité en fonction du genre. Dans les autres cas, l'effet de l'âge a été évalué séparément pour les garçons et les filles. Le test exact de Fisher a révélé que l'âge a influencé l'attribution de la colère dans seulement deux des 10 fois où il a été utilisé. En effet, nous avons constaté que les enfants de 10-12 ans tendaient à attribuer la colère plus souvent que les enfants de 6-8 ans pour la première vignette du thème de l'agression physique, $p < ,001$. Pour ce qui est de la deuxième vignette d'agression physique, cette élévation se limitait aux garçons ($p < ,01$).

4.4.1.2 Réponses de tristesse. Étant donné la prépondérance des réponses de tristesse, il nous a semblé important d'exploiter la richesse de l'information recueillie. Notamment, nous nous sommes intéressés à l'impact de la vignette, du genre et de l'âge sur la fréquence avec laquelle la tristesse a été rapportée. Le Tableau 14 présente les fréquences relatives où l'émotion de tristesse était attribuée au personnage principal de chaque vignette, selon l'âge et le genre des participants. Le test exact de Fisher a été employé afin de vérifier si la fréquence avec laquelle la tristesse était rapportée variait en fonction de la vignette, ceci pour chacun des thèmes, des genres et des groupes d'âges. Sur les 16 fois où le test a été utilisé, une seule différence significative a été détectée. Chez les garçons de 10-12 ans, la vignette 1

Tableau 14

Fréquence de la tristesse par âge et genre

	6-8 ans		Fisher	10-12 ans		Fisher
	Filles	Garçons	<i>p</i>	Filles	Garçons	<i>p</i>
Agression physique						
Vignette 1	13 (81,25%)	8 (50,00%)	,07	4 (23,53%)	4 (23,53%)	1,00
Vignette 2	8 (50,00%)	7 (41,18%)	1,00	3 (21,43%)	1 (5,88%)	,30
Agression verbale						
Vignette 1	11 (68,75%)	11 (68,75%)	1,00	8 (57,14%)	12 (70,59%)	,48
Vignette 2	10 (62,50%)	10 (58,82%)	1,00	8 (57,14%)	12 (70,59%)	,48
Retrait d'un privilège						
Vignette 1	11 (68,75%)	10 (58,82%)	,72	5 (35,71%)	10 (58,82%)	,29
Vignette 2	11 (68,75%)	10 (58,82%)	,72	6 (42,86%)	10 (58,82%)	,48
Refus d'une demande						
Vignette 1	10 (62,50%)	12 (70,59%)	,72	4 (28,57%)	6 (35,29%)	1,00
Vignette 2	10 (62,50%)	10 (58,82%)	1,00	10 (71,43%)	17 (100,00%)	,03*

Note : * $p < ,05$

du thème de l'agression physique a généré plus de réponses de tristesse que la vignette 2 ($p < ,0001$).

Le test exact de Fisher a aussi été utilisé pour vérifier s'il existait des différences entre les genres. Encore ici, les réponses des filles et des garçons étaient très similaires puisqu'une seule différence significative a été relevée. Pour la deuxième vignette ayant pour thème le refus d'une demande, les garçons de 10-12 ans ont indiqué la tristesse plus souvent que les filles du même groupe d'âges ($p < ,03$). Compte tenu de cette similarité, l'effet de l'âge a été examiné en amalgamant les données des garçons et des filles pour les sept premières vignettes, mais séparément pour la huitième vignette. Le test exact de Fisher a indiqué des différences significatives entre les deux groupes d'âge pour les deux vignettes ayant pour thème l'agression physique ($p < ,003$ et $p < ,006$, respectivement) et pour la première vignette ayant pour thème le refus d'une demande ($p < ,01$). Enfin, une différence significative entre les deux groupes d'âge est apparue chez les garçons dans le cas de la deuxième vignette ayant pour thème le refus d'une demande ($p < ,007$). Dans tous ces cas, la tristesse a été moins souvent choisie par les enfants de 10-12 ans que par ceux de 6-8 ans.

4.4.2 Fréquence des dissimulations rapportées pour les vignettes. Nous avons estimé qu'il y avait dissimulation lorsque l'émotion réelle assignée au personnage principal était la colère et que l'expression faciale choisie en était une de neutralité. Le masquage n'a pas été examiné puisque le masquage de la colère par la joie n'a été rapporté qu'à deux reprises seulement dans toute l'étude. Une consultation du Tableau 15 révèle que les pourcentages relatifs moyens des réponses de neutralisation s'avéraient somme toute relativement faibles, les moyennes variant entre 0,00 et 16,60.

Nous avons émis l'hypothèse que la fréquence des réponses de dissimulation augmenterait en fonction de l'âge des participants. Afin de tester cette hypothèse, nous avons

Tableau 15

Fréquence relative de neutralisation de l'expression de la colère par âge et genre

	Filles		Garçons	
	<i>M</i>	<i>É-T</i>	<i>M</i>	<i>É-T</i>
6-8 ans	0,00	0,00	9,12	17,00
9-12 ans	13,36	23,84	16,60	17,18

soumis les données au test de Mann-Whitney-Wilcoxon. Le test a révélé que les enfants plus âgés ont plus tendance que les plus jeunes à estimer que le personnage principal des vignettes neutralisait sa colère, $U = 355,50$, $p < ,04$. Les pourcentages moyens de neutralisation étaient de 15,03 pour les enfants de 10-12 ans et de 4,06 pour ceux de 6-8 ans. Dans un second temps, nous avons vérifié si la proportion de participants qui avaient rapporté que le personnage principal neutralisait sa colère au moins une fois variait en fonction de l'âge des participants. Le test exact de Fisher a révélé que cette proportion était plus élevée chez les plus vieux que chez les plus jeunes, $p < ,05$. Alors que 41,38 % des enfants de 10-12 ans ont indiqué au moins une fois que le personnage principal neutralisait son expression de colère, seulement 11,11 % des enfants de 6-8 ans ont satisfait à ce critère.

Nous avons aussi prédit que le statut et le niveau de familiarité entre le personnage principal et le personnage secondaire exercerait une certaine influence sur la fréquence des réponses de dissimulation. Cependant, notre examen de cette question a été sérieusement limité par le fait que les enfants n'ont pas attribué la colère au personnage principal dans de nombreuses instances. De plus, le nombre de fois où la colère était attribuée au personnage principal variait d'un enfant à l'autre. Comme il était impossible d'analyser les données à l'aide d'analyses paramétriques, nous avons utilisé le test de Wilcoxon pour échantillons liés. Nous avons conservé seulement les participants qui avaient sélectionné la colère dans au moins 50 % des essais relatifs à chaque condition (familiarité et statut), de manière à pouvoir calculer la proportion de réponses de dissimulation. Ainsi, 15 enfants ont été conservés pour la condition du statut du personnage secondaire, comparant l'adulte à l'enfant, et 15 enfants ont été retenus pour la condition du niveau de familiarité, comparant le personnage secondaire familial à non familial. Le Tableau 16 indique les pourcentages des réponses de neutralisation des participants en fonction du statut et de la familiarité. Le test de Wilcoxon

Tableau 16

Pourcentage relatif d'utilisation de la neutralisation par âge, statut et familiarité

	Groupe d'âges			
	6-8 ans		10-12 ans	
	<i>M</i>	<i>É-T</i>	<i>M</i>	<i>É-T</i>
Statut				
Adulte	7,14	18,90	11,11	22,05
Pair	7,14	18,90	16,67	25,00
Familiarité				
Familier	11,17	27,35	24,11	38,35
Non familier	0,00	0,00	0,00	0,00

n'a révélé aucune influence du statut ni de la familiarité, tant chez les participants plus jeunes que chez les plus âgés. Même en amalgamant les données des 6-8 ans à celles des 10-12 ans, le test de Wilcoxon n'a pas révélé d'effet significatif des deux variables.

4.4.3 Motivations à dissimuler la colère pour la vignette. Après la lecture de la dernière vignette, les participants étaient invités à dire quelle expression ferait le personnage principal dans la situation décrite. Ils devaient ensuite justifier leur choix de réponse, ce qui nous a permis de recueillir des informations sur les motivations à dissimuler la colère. Les justifications fournies pour les participants ont été classées à l'aide de la grille de codification qui a été décrite dans la section Méthode.

Un total de 23 réponses a été fourni par les enfants qui avaient rapporté que le personnage principal ressentait la colère dans la dernière vignette et ces dernières ont toutes pu être classées dans la grille de codification. D'une manière générale, les fréquences sont faibles. La motivation « éviter de blesser autrui » est celle qui a été rapportée le plus souvent (six fois). Comme la fréquence attendue de la plupart des catégories était faible (plus petite que cinq), il était impossible d'utiliser le test du Chi carré pour comparer la fréquence des catégories. Nous avons donc regroupé les catégories originales en catégories plus vastes qui étaient les suivantes : motivation centrée sur soi, motivation prosociale et réponse invalide. Les fréquences de ces trois catégories de réponses étaient de 6, 10 et 7, respectivement. Le test du Chi carré n'indique pas de différence significative entre ces trois catégories de réponses. Les enfants ont donc rapporté la motivation prosociale aussi souvent que la motivation centrée sur soi. Nous avons également observé que les enfants plus vieux ont rapporté plus souvent la motivation centrée sur soi que les plus jeunes ($p < .05$), ce qui confirme notre hypothèse. Par contre, il n'y avait pas de différence selon l'âge pour la motivation prosociale, ce qui était contraire à notre hypothèse. Le test exact de Fisher n'a

indiqué aucune association entre le genre des participants et les motivations prosociale ou centrée sur soi, ce qui infirme notre hypothèse à l'effet que les filles mentionneraient la motivation prosociale plus souvent que les garçons.

Nous avons par ailleurs noté que près du tiers des enfants n'ont pas été en mesure d'indiquer une motivation. Trois enfants ont affirmé ne pas pouvoir dire pourquoi le personnage cachait sa colère, alors que quatre enfants ont donné une réponse qui ne répondait pas à la question. Le pourcentage d'enfants qui n'ont pas été en mesure de fournir une motivation était plus élevé chez le groupe le plus jeune (55,56%) que chez le groupe le plus vieux (14,28%). Le test exact de Fisher a indiqué que l'effet de l'âge est proche du seuil de signification ($p < ,06$), allant ainsi dans la même direction que notre hypothèse quant à l'effet de l'âge sur la qualité des justifications. On peut se référer au Tableau 17 pour prendre connaissance des motivations qui étaient considérées exactes et inexactes et des fréquences de chacune des catégories précises.

4.4.4 Question dichotomique concernant la dissimulation de la colère. Dans la deuxième partie de l'entrevue, les participants étaient questionnés sur leur propre tendance à montrer ou à dissimuler la colère. La première des questions était la suivante : « Lorsque tu es fâché, est-ce que tu le montres toujours aux autres personnes? » Nous fondant sur les résultats de plusieurs études indiquant que les enfants d'âge scolaire ont une compréhension de la dissimulation des émotions (Harris, 1990; Perron, & al., 2008), nous avons prédit que la majorité des enfants répondraient de façon négative à la question. Nous avons noté que 59 des 64 enfants (92%), ont rapporté ne pas toujours exprimer la colère. Le test du Chi carré pour un seul échantillon a indiqué que les réponses négatives étaient plus fréquentes que les réponses positives, $\chi^2 = 45,56$, $df = 1$, $N = 64$, $p < ,0001$, confirmant ainsi notre hypothèse. Parmi les trois enfants qui ont dit exprimer toujours la colère, on comptait deux garçons et

Tableau 17

Fréquence des motivations à dissimuler la colère pour la dernière vignette

Catégorie de motivation	Fréquence
Centrée sur soi	
Éviter une réprimande	2 (8,70%)
Protéger l'image projetée	3 (13,04%)
Mettre fin à la frustration	1 (4,35%)
Prosociale	
Éviter de blesser autrui	6 (26,09%)
Préservation de la relation	1 (4,35%)
Éviter l'aggravation du conflit	3 (13,04%)
Respect d'une norme sociale	0 (0,00%)
Attente d'une réponse positive/négative	0 (0,00%)
Colère injustifiée	0 (0,00%)
Régulation de la colère	0 (0,00%)
Gêne à montrer la colère	0 (0,00%)
Réponses non valides	
Engendrent colère plus souvent	0 (0,00%)
Pour cacher l'émotion	2 (8,70%)
À cause de l'émotion	2 (8,70%)
Changement de l'émotion	0 (0,00%)
Ne sait pas	3 (13,04%)

une fille de 10-12 ans. Aucune différence significative selon le genre ou l'âge n'a été mise en évidence à l'aide du test exact de Fisher.

4.4.5 Effet de la familiarité sur la tendance à montrer la colère. Dans la deuxième partie de l'entrevue, nous demandions aux participants à quelle personne, parmi deux options, ils montraient le plus souvent leur colère: une personne qu'ils connaissent bien tel qu'un ami proche et une personne qu'ils connaissent moins bien tel qu'un autre pair duquel ils sont moins proches. Nous avons prédit que les enfants rapporteraient exprimer leur colère plus souvent en présence d'un pair familial qu'en présence d'un pair peu familial. Quarante des 64 enfants (62,50%) ont indiqué exprimer leur colère plus souvent à un ami, alors que 24 enfants ont dit l'exprimer plus souvent à un pair peu familial. Le test du Chi carré, pour un seul échantillon, révèle que cette différence est significative, $\chi^2(1) = 4,00$, $N=64$, $p < ,05$, fournissant ainsi une confirmation à notre hypothèse. Toutefois, une analyse plus détaillée, pour chacun des quatre groupes de participants, a montré que cette différence est significative seulement chez les filles de 6-8 ans, $\chi^2(1) = 8,07$, $p < ,005$. Le test exact de Fisher a été utilisé pour vérifier si la proportion de réponses variait en fonction du genre pour chaque groupe d'âges et de l'âge pour chaque genre. Aucun des quatre tests n'a révélé de différence significative.

Le Tableau 18 présente la fréquence des motivations fournies par les enfants en fonction du type de réponses. Parmi les enfants qui ont affirmé montrer plus souvent la colère à un pair familial, 25% ont justifié ce choix en disant qu'ils étaient gênés d'exprimer la colère devant un pair peu familial. Bien que le pourcentage était de seulement 8,33% chez les autres enfants, la différence n'était pas significative (test exact de Fisher). Dans le cas des enfants qui ont affirmé exprimer plus souvent la colère à un pair peu familial, la motivation qui était rapportée le plus souvent était « pour ne pas blesser autrui ». Plus spécifiquement

Tableau 18

Fréquence des motivations pour l'expression de la colère en fonction de la familiarité de l'agent

Catégorie de motivation	Expression plus fréquente devant un pair familier	Expression plus fréquente devant un pair peu familier
Centrée sur soi		
Éviter une réprimande	1 (2,78%)	0 (0,00%)
Protéger l'image projetée	2 (5,56%)	1 (4,17%)
Mettre fin à la frustration	1 (2,78%)	0 (0,00%)
Prosociale		
Éviter de blesser autrui	4 (11,11%)	8 (33,33%)
Préservation de la relation	2 (5,56%)	3 (12,50%)
Éviter l'aggravation du conflit	2 (5,56%)	1 (4,17%)
Respect d'une norme sociale	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Attente d'une réponse positive/négative	4 (11,11%)	1 (4,17%)
Colère injustifiée	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Régulation de la colère	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Gêne à montrer la colère	9 (25,00%)	2 (8,33%)
Réponses non valides		
Engendrent colère plus souvent	6 (16,67%)	5 (20,83%)
Pour cacher l'émotion	0 (0,00%)	0 (0,00%)
À cause de l'émotion	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Changement de l'émotion	0 (0,00%)	0 (0,00%)
Ne sait pas	4 (11,11%)	3 (12,50%)

33,33% des enfants ont indiqué qu'ils ne voulaient pas heurter les sentiments d'un pair familial. Le test exact de Fisher a indiqué que ce pourcentage est plus élevé que celui observé pour l'autre type de réponses, $p < ,05$.

Nous avons émis l'hypothèse que les filles rapporteraient plus souvent la motivation prosociale que les garçons. Nous avons donc examiné si la motivation « pour ne pas blesser autrui » variait selon le genre des participants. Nos résultats indiquent que cette motivation a été rapportée par 17,24% des filles et par 22,58% des garçons. Le test exact de Fisher a indiqué que cette différence n'était pas significative.

Enfin, nous avons examiné l'effet de l'âge sur la qualité des justifications fournies, c'est-à-dire la fréquence de réponses considérées comme des motivations valides (centrée sur soi, prosociale, attente d'une réponse positive/négative et gêne à montrer la colère) et la fréquence de réponses considérées comme des motivations non valides (ces individus engendrent plus souvent la colère et ne sait pas). Le test exact de Fisher a suggéré l'absence de différence significative de l'âge sur la qualité des justifications.

4.4.6 Effet du statut sur la tendance à montrer la colère. La troisième question générale portait sur l'effet du statut sur la tendance à montrer la colère. De façon plus spécifique, les participants devaient indiquer s'ils montraient leur colère plus souvent à un pair, tel qu'un autre enfant de la classe, qu'à un adulte, tel qu'un professeur. Presque tous les participants, à savoir 59 des 64 enfants (92,19%), ont indiqué exprimer leur colère plus souvent à un pair qu'à un adulte. Le test du Chi carré, pour un seul échantillon, a indiqué que la réponse « montre plus souvent à un pair » est plus fréquente que la réponse « montre plus souvent à un adulte », $\chi^2 (1) = 45,56$, $N=64$, $p < ,0001$, conformément à l'hypothèse que nous avons émise.

Nous avons noté que le pourcentage d'enfants qui ont indiqué exprimer plus souvent

leur colère à un pair qu'à un adulte était élevé chez les plus jeunes (87,10%) comme chez les plus vieux (96,97%). Le test exact de Fisher n'a pas indiqué de différence en fonction de l'âge, $p < ,19$. Le Tableau 19 indique la fréquence avec laquelle chaque type de motivations a été rapporté lorsque la colère était montrée plus souvent à un enfant qu'à un adulte. La motivation qui a été rapportée le plus souvent était celle concernant l'évitement d'une réprimande de la part de l'adulte (40%), suivie du respect d'une norme sociale (16,36%). Les fréquences pour les autres motivations (par exemple, la motivation prosociale) se sont avérées très faibles, ce qui a limité la possibilité d'effectuer des analyses au sujet de ces motivations. Les quelques enfants qui ont dit qu'ils exprimaient la colère plus souvent à un professeur mentionnaient des justifications telles que les adultes comprennent ou l'adulte verra alors que je suis bouleversé et m'aidera ou demandera à l'élève qui me dérange de cesser. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Shipman et Zeman (1997), qui indiquent que les enfants motivent l'expression d'émotions négatives en évoquant l'attente de recevoir une forme de soutien des autres.

Nous basant sur les résultats de Saarni (1979), nous nous attendions à ce que la motivation du respect d'une norme sociale soit mentionnée plus souvent par les enfants plus âgés que par les plus jeunes en général, ainsi que spécifiquement pour justifier leur choix lorsqu'ils indiquaient exprimer leur colère plus souvent en présence d'un pair que d'un adulte. La fréquence avec laquelle cette motivation a été rapportée s'élevait à 24,24% chez les enfants plus âgés, alors qu'elle se situait à 3,23% chez les enfants plus jeunes. Le test exact de Fisher a indiqué que cette différence était significative, $p < ,01$. Toutefois, aucun effet significatif du genre n'a été identifié. Il est à noter que la motivation liée au respect d'une norme sociale a été rapportée exclusivement dans le cadre de la présente question, qui examinait l'effet du statut.

Tableau 19

Fréquence des motivations rapportées lorsque la colère est exprimée plus souvent devant un pair

Catégorie de motivation	Fréquence	Fréquence relative
Centrée sur soi		
Éviter une réprimande	22	40,00
Protéger l'image projetée	0	0,00
Mettre fin à la frustration	0	0,00
Prosociale		
Éviter de blesser autrui	4	7,27
Préservation de la relation	0	0,00
Éviter l'aggravation du conflit	2	3,64
Respect d'une norme sociale	9	16,36
Attente d'une réponse positive/négative	0	0,00
Colère injustifiée	0	0,00
Régulation de la colère	0	0,00
Gêne à montrer la colère	2	3,64
Réponses non valides		
Engendrent colère plus souvent	9	16,36
Pour cacher l'émotion	0	0,00
À cause de l'émotion	0	0,00
Changement de l'émotion	0	0,00
Ne sait pas	7	12,73

Finalement, nous avons examiné l'effet de l'âge sur la qualité des justifications fournies à l'aide du test exact de Fisher, lequel a une fois de plus suggéré l'absence de différence significative selon l'âge.

4.4.7 Qualité des justifications pour l'ensemble de l'entrevue. Nous avons estimé qu'il pouvait être intéressant de vérifier s'il existait un effet de l'âge ou du genre sur la qualité des justifications lorsque les motivations aux trois questions à développement étaient amalgamées. Plus précisément, nous avons examiné combien de participants avaient fourni au moins une bonne justification parmi les trois fois où une justification était demandée. Ces valeurs sont rapportées dans le Tableau 20. Nous notons que le pourcentage de participants ayant répondu à ce critère était plus faible chez le groupe le plus jeune (87,50%) que chez le groupe le plus vieux (100%). Toutefois, le test de Fisher indique que cette différence n'est pas significative, $p < ,11$. En ce qui concerne la différence en liée en genre, nous notons le pourcentage de garçons ayant fourni au moins une fois une bonne justification (88,24%) était légèrement plus faible que celui des filles (100%). Cependant, le test de Fisher montre que cette différence n'est pas significative non plus, $p < ,12$.

Tableau 20

Nombre de participants ayant fourni au moins une fois une bonne justification pour la dissimulation de la colère

Âge	Genre	
	Garçons	Filles
6-8 ans	13	15
10-12 ans	17	14

Note. L'échantillon comprenait 15 filles de 6-8 ans, 17 garçons de 6-8 ans, 14 filles de 10-12 ans et 17 garçons de 10-12 ans.

4.5 Discussion

Cette étude avait deux objectifs. Le premier objectif était d'examiner la perception des situations qui provoquent la colère. De façon particulière, nous nous sommes intéressés à la perception des situations de colère rapportées par les participants de l'Étude 1. La stratégie de recherche qui a été utilisée pour préparer les vignettes de colère a consisté à identifier les thèmes qui, dans l'Étude 1, avaient été rapportés le plus fréquemment par les enfants, ceci pour chacun des quatre contextes sociaux (pair familial, pair peu familial, adulte familial et adulte peu familial). Ces thèmes ont ensuite été utilisés pour rédiger de courtes histoires dans lesquelles un enfant était confronté à une situation de frustration qui impliquait un personnage secondaire.

Le deuxième objectif était d'examiner le développement de la connaissance des règles d'expression de la colère au cours de l'enfance. Deux méthodes ont été utilisées pour recueillir des informations sur ce sujet. La première consistait à poser des questions sur l'expression émotionnelle du personnage principal des vignettes. La deuxième méthode consistait à poser des questions sur le comportement et les motivations des participants.

4.5.1 Perception des situations évocatrices de colère. Les participants de cette étude ont attribué la colère au protagoniste des vignettes plus souvent que la fréquence théorique associée à une répartition équiprobable des réponses. En d'autres mots, la colère comptait parmi les émotions les plus fréquemment inférées au protagoniste des vignettes. Les vignettes se sont donc avérées adéquatement aptes, en général, à évoquer la colère. Toutefois, une proportion élevée de participants a attribué de la tristesse au personnage principal des vignettes. Plus spécifiquement, les enfants ont attribué plus souvent ou aussi souvent la tristesse pour sept des huit vignettes qui ciblaient la colère dans la présente étude. Ce dernier résultat est quelque peu surprenant, mais il n'est pas nécessairement en contradiction avec les

résultats de l'Étude 1. Nous avons choisi les thèmes générateurs de colère les plus fréquemment rapportés dans cette dernière étude. Toutefois, les thèmes rapportés étaient nombreux et aucun d'entre eux n'avait une fréquence relative supérieure à 50%. En fait, la fréquence relative des thèmes choisis variait entre 17% et 30%. Cette observation donne un sens à la raison pour laquelle les participants de l'Étude 2 n'ont pas choisi la colère aussi souvent que nous l'avions prévu. Nos résultats ont donc indiqué que les situations de frustration occasionnées par une agression physique, une agression verbale, le refus d'une demande et le retrait d'un privilège ont été perçues par les enfants comme des situations générant plus souvent ou aussi souvent la tristesse que la colère. Cette observation est convergente avec les résultats de Cartron-Guérin et Réveillaut (1980). Ces auteurs rapportent que les situations de frustration sont perçues par les jeunes enfants comme des situations qui provoquent la colère ou la tristesse. De plus, ils indiquent que les enfants plus vieux ont davantage tendance à estimer qu'elles provoquent la colère que les plus jeunes.

Nos résultats ont mis en évidence le fait que le genre et l'âge ont eu une influence restreinte sur l'attribution de la colère au personnage principal. L'attribution de la colère a été affectée par le genre des participants dans le cas de seulement deux des huit vignettes. Toutefois, le sens des différences observées était contraire. Les garçons ont eu une plus grande tendance à attribuer la colère pour la deuxième vignette d'agression physique, alors que la tendance inverse a été observée pour la deuxième vignette de refus d'une demande. L'attribution de colère a également été influencée par l'âge des participants dans le cas de deux des dix vignettes. Les enfants plus âgés ont attribué la colère plus souvent que les plus jeunes pour la première vignette portant le thème de l'agression physique. Puis, une différence similaire a été observée pour la deuxième vignette ayant pour thème de l'agression physique, mais seulement chez les garçons. Encore ici, nos résultats sont en général en accord

avec les conclusions de Cartron-Guérin et Réveillaut (1980). En contrepartie, des effets dans le sens opposé ont été observés dans la fréquence avec laquelle la tristesse a été rapportée, c'est-à-dire que pour la vignette 2 de l'agression physique, chez le groupe des 10-12 ans, les filles ont attribué la tristesse plus souvent que les garçons, alors que pour la vignette 2 du refus d'une demande, les garçons tendaient à attribuer davantage la tristesse que les filles.

4.5.2 Dissimulation de la colère. Nous avons émis l'hypothèse que les enfants de 10-12 ans rapporteraient plus souvent la dissimulation de la colère que ceux de 6-8 ans. Nous avons considéré qu'il y avait dissimulation lorsque l'émotion attribuée était la colère et que le visage choisi en était un de neutralité. Nos résultats ont confirmé cette hypothèse. Alors que les filles de 10-12 ans ont indiqué que le personnage principal neutraliserait son expression faciale 13,36 % des fois (en moyenne), aucune fille de 6-8 ans n'a dit que le personnage principal neutraliserait son expression. Chez les garçons, le pourcentage relatif de neutralisation était de 9,12 chez les plus jeunes et de 16,60 chez les plus vieux. Ces résultats sont en concordance avec ceux des études antérieures. En effet, Zeman et Garber (1996) ainsi que Fuchs et Thelen (1988) rapportent que la tendance des enfants à penser qu'une émotion négative, comme la colère ou la tristesse, devrait être dissimulée augmente entre 5 et 12 ans. Toutefois, il est important de mentionner que les participants ont eu peu tendance à dire que le personnage principal neutralisait son expression, car le pourcentage relatif moyen des réponses de neutralisation le plus élevé était de seulement 16,60. Les enfants de la présente étude ont donc estimé que la colère devrait généralement être exprimée par le personnage principal des vignettes.

L'une des hypothèses de notre étude était de vérifier si l'utilisation des réponses de neutralisation serait affectée par le statut du personnage secondaire (adulte vs pair) et par le degré de familiarité entre le personnage secondaire et le personnage principal (familier vs

peu familier). Le test de Wilcoxon n'a mis en évidence aucun effet significatif de ces deux variables, bien que les pourcentages relatifs moyens des réponses de neutralisation étaient plus élevés lorsque le personnage secondaire était familier que peu familier. Il importe de souligner que, malheureusement, l'analyse de ces deux questions a été sérieusement limitée par le fait que les enfants n'avaient pas attribué la colère au personnage principal dans de nombreux cas. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nos vignettes étaient autant, sinon plus, évocatrices de tristesse que de colère.

La dissimulation de la colère a par ailleurs été évaluée à l'aide de trois questions portant sur le comportement des participants. La première question était la suivante : « Lorsque tu es fâché, est-ce que tu le montres toujours aux autres personnes? » Nos résultats indiquent que 92% des enfants affirment ne pas toujours exprimer la colère. Ces résultats sont en accord avec ceux de Josephs (1994) et de Perron, et al. (2008). Ces derniers ont trouvé que les enfants d'âge scolaire comprennent l'utilité de la dissimulation de l'émotion dans divers contextes sociaux. Notre méthode, de par sa nature «tout ou rien», a possiblement permis d'identifier toute compréhension du concept de dissimulation, de la compréhension la plus primaire à la plus complexe. Ainsi, nos participants les plus jeunes étant âgés de six ans, ces découvertes sont en conformité avec les résultats de Friend et Davis (1993), qui suggèrent qu'une amélioration significative de la compréhension des règles d'expression s'opère entre l'âge de cinq et six ans. Il n'est donc pas surprenant que la majorité des enfants de notre étude ait démontré une compréhension primaire de ce concept.

4.5.3 Statut, familiarité et motivations à dissimuler la colère. Une de nos contributions les plus importantes consiste en notre système de classification, conçu et utilisé pour la codification des motivations fournies par nos participants pour justifier leur choix d'exprimer ou de dissimuler leur colère. En effet, des motivations compilées dans le cadre de

l'Étude 2, 100% ont pu être classifiées dans l'une ou l'autre des catégories de la grille de codification créée à l'aide des études antérieures et des résultats de l'Étude 1.

En ce qui concerne l'étude des vignettes, nos résultats quant aux motivations à dissimuler la colère ont indiqué que le type de motivation le plus fréquent était de nature prosociale (« éviter de blesser autrui »), ce qui réaffirme les résultats de nombreuses études antérieures, lesquelles ont également identifié une motivation de ce type (Garner, 1996 ; Garner 1999; Gnepp et Hess, 1986 ; Jones & al., 1998; Saarni, 1979). Notre résultat indiquant une différence d'âge quant à la fréquence de mention de la motivation centrée sur soi en particulier, s'avère nouveau et intéressant. Une façon de concevoir ce résultat est de se référer au concept de la compréhension implicite de la dissimulation des émotions. En effet, la socialisation apprend aux enfants des raisons prosociales particulières pour lesquelles ils sont tenus de dissimuler leur expression émotionnelle («tu dois sourire à ce moment-ci, sinon, tu lui feras de la peine»). Toutefois, la compréhension de raisons plus centrées sur soi fait possiblement davantage appel à une certaine connaissance de soi plutôt que d'avoir sa principale racine dans la socialisation comme c'est le cas pour la compréhension des motivations prosociales. Et, la connaissance identitaire s'acquiert possiblement plus tardivement que la capacité à internaliser certaines règles sociales fréquemment répétées à l'enfant par son entourage. De plus, l'absence de différence de genre quant à la fréquence avec laquelle la motivation prosociale a été rapportée est en accord avec les résultats de Cutting et Dunn (1999) et de Saarni (1979), qui indiquent que cette motivation était rapportée aussi souvent par les garçons que par les filles. Par ailleurs, la qualité des justifications fournies par nos participants semble avoir été influencée par l'âge, nos résultats se rapprochant du seuil de signification. Une fois de plus, le nombre d'observations a pu être responsable du fait que nos résultats n'aient pas atteint une probabilité de ,01. Néanmoins, la

direction de ces résultats est en conformité avec les découvertes de plusieurs études dans le domaine de la compréhension des règles d'expression émotionnelle (Friend & Davis, 1993 ; Gnepp & Hess, 1986; Saarni, 1979), qui indiquent que l'âge a un effet sur la qualité des justifications et que ce n'est que vers l'âge de 11 ans que cette habileté atteint son plein développement.

Pour ce qui est de l'effet spécifique de la familiarité sur la propension des enfants à rapporter la dissimulation de la colère, nos résultats correspondent également partiellement à ce que les études antérieures ont observé. En effet, nous avons noté une différence dans la fréquence des dissimulations rapportées en fonction de la familiarité, tel que l'ont observée Zeman et Garber (1996), mais nos résultats offrent certaines particularités. Notamment, la différence que nous avons observée s'explique majoritairement par une utilisation plus fréquente de la dissimulation chez les filles plus jeunes. Ce résultat est unique et intéressant. D'abord, il nous informe que les jeunes filles se montrent plus sensibilisées à cette convention, caractéristique des cultures individualistes, signalant qu'exprimer une émotion de valence négative à une personne peu familière, la colère dans ce cas-ci, soit inapproprié. Le mécanisme par lequel cet effet se produit demeure incertain, mais il est possible que les signaux sociaux adressés aux jeunes filles au sujet de cette convention s'avèrent plus nombreux ou plus puissants. Ensuite, nous pouvons faire l'interprétation que, lorsqu'elles sont plus jeunes, les filles se conforment à cette convention de façon automatique. En l'occurrence, elles ne parviennent pas encore à expliquer leur observance par une motivation centrée sur soi. Cette interprétation est renforcée par nos résultats précédents, qui suggèrent que la mention de motivations centrée sur soi survient plus tard durant l'enfance.

En ce qui concerne la nature des motivations rapportées, la motivation « pour ne pas blesser autrui » s'est avérée la plus fréquemment mentionnée dans le cas des enfants qui ont

choisi d'exprimer naturellement leur colère plus en présence d'un pair familial que d'un pair peu familial. En d'autres mots, lorsque les enfants possèdent un lien d'amitié avec une personne et qu'ils se soucient donc de ses sentiments, ils ont tendance à dissimuler davantage leur colère à cette personne pour éviter de la blesser. Par ailleurs, un autre aspect original identifié dans le cadre de l'Étude 2 relativement aux motivations est la mention de la motivation liée à la gêne face à l'expression de la colère. Cette dernière peut être perçue comme étant centrée sur soi, dans le sens où l'enfant tente d'éviter de ressentir un sentiment désagréable, la gêne dans ce cas-ci. Toutefois, on peut la concevoir comme étant une motivation liée au respect d'une norme sociale ou une motivation prosociale, la gêne étant alors simplement un indicateur, pour l'enfant, de la présence d'un contexte social où il serait inapproprié ou blessant pour le récepteur s'il exprimait sa colère, notamment lorsque le récepteur est une personne peu familière.

Pour ce qui est de l'effet spécifique du statut sur la propension des enfants à rapporter la dissimulation de la colère, nos résultats correspondent également, à plusieurs niveaux, à ce que les études antérieures ont observé. Tout d'abord, les participants ont indiqué une préférence marquée à exprimer la colère devant un pair (autre élève), comparativement à un adulte (professeur), ce qui est en conformité avec les résultats d'Underwood et al. (1992), qui ont observé une fréquence de dissimulations rapportée plus élevée en présence d'un professeur que d'un pair. En considérant uniquement le facteur «statut», nos résultats apparaissent toutefois en contradiction avec ceux de Zeman et Garber (1996), qui indiquent une propension à dissimuler plus élevée en présence d'un pair qu'en présence d'un parent. Cependant, il est possible de réconcilier ces apparentes différences en considérant la possibilité que le statut et la familiarité agissent de concert pour influencer la tendance à rapporter la dissimulation de la colère. En effet, en assumant qu'un professeur et un pair

possèdent, pour l'enfant, un statut différents mais une familiarité semblable, c'est alors l'effet du statut qui s'impose et influence l'enfant à choisir de dissimuler davantage devant un professeur que devant un pair, tel que l'ont observé Underwood et al. (1992). Puis, en présence de deux contextes sociaux similaires quant au statut, mais différents quant au niveau de familiarité, c'est alors l'effet de la familiarité qui prime, tel que notre étude le démontre avec une préférence d'expression devant un pair familial comparativement à un pair peu familial. Toutefois, lorsque les contextes sociaux comparés diffèrent tant au niveau de la familiarité que du statut, telle que la comparaison entre un pair et une figure d'attachement (parent) effectuée par Zeman et Garber (1996), l'effet du statut se retrouve alors annulé par cette intensité unique de familiarité et la préférence d'expression s'avère alors plus élevée en présence de la figure d'attachement qu'en présence du pair. Pour avoir du sens, cette conception doit remplir certaines conditions. Notamment, il est présupposé qu'il existe deux catégories de familiarité, la première comprenant les figures d'attachement, la fratrie et une amitié intime, et la deuxième comprenant tous les autres individus avec qui l'enfant interagit (professeurs, élèves, membres de la famille élargie, etc.). On assume également que lorsque le niveau de familiarité n'est pas clairement identifié, tel que c'est le cas lors de l'utilisation des termes «adulte», «enfant» ou «pair», il s'agit alors automatiquement de la deuxième catégorie. Ainsi, quelques suppositions doivent être acceptées pour valider cette conception, mais une telle conception permet de donner un sens aux résultats qui autrement apparaîtraient contradictoires.

Ensuite, les raisons les plus fréquemment mentionnées pour expliquer la préférence à exprimer la colère devant un pair, à savoir l'évitement d'une réprimande de la part de l'adulte et respect d'une norme sociale, constituent des informations à la fois intéressantes et consistantes avec les données obtenues par les études antérieures. L'évitement d'une

réprimande par l'adulte comptait parmi les réponses rapportées le plus souvent dans le cadre de l'Étude 1, en tant que justification pour la dissimulation de la colère dans les contextes sociaux impliquant un adulte. De plus, ce même type de justifications comptait parmi les motivations les plus fréquemment rapportées par les participants de l'étude de Zeman et Garber (1996) pour la dissimulation des trois émotions examinées dans le cadre de cette étude (colère, tristesse ou douleur). Puis, la motivation liée au respect d'une norme sociale s'avère une justification communément observée par les études antérieures sur le sujet (Garner, 1996; Jones & al., 1998; Saarni, 1979). Cependant, bien que nos résultats appuient ceux de Saarni (1979) quant à l'effet de l'âge sur la fréquence avec laquelle cette motivation est mentionnée, ils ne confirment pas l'effet du genre. En effet, alors que nous n'avons pas observé de différence entre les garçons et les filles, Saarni (1979) dénote une tendance des garçons à rapporter la motivation du respect d'une norme plus souvent que les filles. Il apparaît utile, pour donner un sens à cette disparité, de considérer les nuances entre notre méthode et celle de Saarni (1979). Les deux méthodes permettent d'obtenir un éventail de justifications rapportées par les enfants pour expliquer la dissimulation d'une émotion de valence négative. Toutefois, Saarni (1979) fait l'utilisation de vignettes, et mesure donc les motivations que le participant attribut au protagoniste. Dans la section de notre entrevue dont il est ici question, nous utilisons des questions directes enquêtant sur les raisons personnelles du participant, plutôt que sur les raisons attribuées à un protagoniste de vignette. Ainsi, il est possible que notre méthode ait davantage activé un biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire le désir de se présenter et d'être perçu de façon positive à l'expérimentatrice. Il est difficile d'identifier avec détail le rôle et le mécanisme d'action de ce facteur, mais il apparaît admissible d'émettre l'hypothèse que ce facteur a pu influencer les réponses des participants en général, et possiblement avoir eu un impact différent en fonction que le participant soit un

garçon ou une fille. Certaines études ont d'ailleurs suggéré que le biais de désirabilité sociale affecte les enfants différemment en fonction qu'ils soient de genre masculin ou féminin, c'est-à-dire qu'il toucherait davantage les filles que les garçons (Baxter, Smith, Litaker, Baglio, Guinn, & Shaffer, 2004). Dans notre groupe de participants plus âgés, les filles ont fourni six motivations liées à l'évitement d'une réprimande et deux liées au respect d'une norme, alors que ces chiffres atteignent quatre et six respectivement pour les garçons. Il est possible que les filles aient considéré que la motivation de l'évitement d'une réprimande favorisait davantage une présentation positive de soi que le respect d'une norme, alors que les garçons, qui se sont moins souciés de se présenter positivement, ont alors rapporté davantage la motivation du respect d'une norme. Nos données ne nous ont pas permis d'atteindre le niveau de détails nécessaire pour évaluer la plausibilité de cette explication.

Il est à noter qu'aucun effet de l'âge ou du genre sur la qualité des justifications n'a été observé lorsque les réponses obtenues à la dernière vignette étaient combinées avec les réponses aux deux autres questions à développement. L'examen individuel des deux autres questions à développement n'a également pas identifié un effet du genre ni de l'âge. Ce résultat s'avère peu surprenant puisque, en plus d'avoir obtenu une taille importante d'écart-type, les performances obtenues pour cette tâche étaient dans l'ensemble excellentes, autant chez les enfants plus jeunes que chez les plus âgés. Nous avons identifié deux explications potentielles pour justifier ces performances élevées. Les études antérieures sur lesquelles nous nous sommes basés pour émettre notre hypothèse quant à l'effet de l'âge, à savoir Saarni (1979) et Underwood et al. (1992), suggéraient une amélioration significative entre huit ou neuf ans et 11 ans. Cependant, ces études ont employé une méthode légèrement différente de la nôtre. Premièrement, nos deux dernières questions à développement examinaient les motivations personnelles pour la dissimulation, plutôt que l'attribution d'une

motivation à un protagoniste de vignette comme l'ont fait les études antérieures. L'attribution d'une motivation à une tierce personne fictive implique davantage de clauses, c'est-à-dire que le participant doit penser à ce que la tierce personne pense, plutôt que de simplement penser à ses propres réflexions. Ainsi, la question liée à un protagoniste de vignette implique possiblement un niveau de complexité plus élevé, ce qui expliquerait les performances élevées et l'absence d'effet de l'âge dans notre étude, laquelle impliquait seulement une question liée à un protagoniste et deux questions liées aux motivations personnelles. Par ailleurs, comparé à notre étude, les études antérieures qui ont identifié une différence d'âge dans la qualité des justifications ont fait une utilisation différente ou réduite de soutiens visuels. Cette légère variation de méthode pourrait également en partie expliquer les performances élevées de nos participants plus jeunes et par conséquent, l'absence de différence. Les aides visuelles ont possiblement simplifié la tâche, de façon à la rendre plus facile et plus accessible à des enfants de huit ou neuf ans. L'emploi d'une méthode plus abstraite aurait possiblement permis la détection d'une différence.

5 Discussion Générale

5.1 Comparaison des Résultats de l'Étude 1 et de l'Étude 2

Le projet actuel, grâce aux variations dans les méthodes employées, a permis d'examiner un même phénomène sous divers angles. En comparant les résultats obtenus à l'aide de ces différentes méthodes, il est possible d'identifier des effets plus robustes, ainsi que des mécanismes plus subtils et plus sensibles à certains facteurs, dont la méthode.

5.1.1 Thèmes des situations de colère. Dans le cadre de l'Étude 1, différents exemples de situations évocatrices de colère ont été recueillis pour chacun des contextes sociaux (pair familial, pair peu familial, adulte familial, pair peu familial). Pour chaque exemple, l'intensité de colère a été mesurée et elle s'est trouvée plus élevée pour les

exemples impliquant des pairs que pour ceux impliquant des adultes. Parmi ces thèmes évocateurs d'une colère à niveau d'intensité élevé, on retrouvait, tout en haut de la liste, le thème de l'agression physique. Ainsi, il n'est pas surprenant que dans le cadre de l'Étude 2, la seule vignette pour laquelle la colère était la plus fréquemment choisie portait le thème de l'agression physique. Ainsi, il apparaît que les contextes sociaux impliquant un pair et que les situations évocatrices de colère qui sont rapportées plus fréquemment dans les contextes sociaux impliquant un pair génèrent une colère plus fréquente et plus intense que les contextes et situations impliquant un adulte. Plusieurs études antérieures suggèrent qu'un déséquilibre au niveau du statut peut influencer l'individu à dissimuler davantage sa colère lorsqu'il se trouve en position inférieure au niveau du statut (Garner, 1996; Karniol & Heiman, 1987; Underwood & al., 1992; Zeman & Garber, 1996). De plus, les agressions physiques constituent un thème très fréquemment identifié dans les études antérieures comme générateur de colère chez les enfants (Borke, 1971; Cartron-Guérin & Réveillault, 1980 ; Fabes & al., 1996; Rotenberg, 1985; Strayer, 1996), et s'avère même, dans certains cas, être le thème évocateur de colère le plus fréquemment rapporté dans les interactions avec les pairs (Murphy & Eisenberg, 1996). Ces résultats confirment la conception que les adultes présentent des comportements et des demandes plus raisonnables et justifiées comparativement aux pairs.

5.1.2 Dissimulations. La propension à dissimuler la colère est un phénomène qui a été examiné dans le cadre des deux études, mais par le biais de méthodes différentes. Dans l'Étude 1, nous avons mesuré la tendance à rapporter la dissimulation à l'aide d'exemples de situations évocatrices de colère fournies par les participants. Cette méthode a permis d'identifier un effet du genre, à savoir une fréquence plus élevée de dissimulations rapportées par les filles comparativement aux garçons, ainsi qu'une apparente tendance, bien que non

significative, du contexte social, à savoir une fréquence plus élevée de dissimulations lorsque l'agent était un pair familial que lorsqu'il était un pair peu familial ou un adulte peu familial. Dans l'Étude 2, ce phénomène a notamment été étudié à l'aide de vignettes. Les résultats n'ont pas réitéré les impacts du genre et du contexte social identifiés dans l'Étude 1, et ont plutôt suggéré un effet mineur de l'âge, lequel était absent des résultats de l'Étude 1.

D'abord, nous pouvons comprendre la disparité entre nos deux études quant à l'effet du genre en considérant le phénomène de la désirabilité sociale. L'Étude 1, de par la nature de ses questions (étudiant les règles personnelles plutôt que celles d'un protagoniste de vignette) a possiblement davantage activé le biais de désirabilité sociale. Et, tel que l'ont démontré certaines études antérieures (Baxter & al., 2004), les filles tendent à être plus sensibles à ce biais que les garçons. Ainsi, lorsqu'on questionne les enfants sur leurs propres comportements émotionnels, les filles tendent à indiquer qu'elles dissimulent leur colère plus souvent que le font les garçons, et cela, possiblement dans le but de se présenter positivement à l'expérimentatrice. Certaines études ont d'ailleurs suggéré que la société perçoit l'expression de colère comme étant plus acceptable chez les personnes de sexe masculin et décourage l'expression de la colère chez les personnes de sexe féminin (Sharkin, 1993), créant ainsi une attente sociale envers les filles pour qu'elles dissimulent leur colère.

Ensuite, pour ce qui est de la disparité entre nos deux études quant à l'effet de l'âge, il est possible de la réconcilier en tenant compte de la différence entre les méthodes qui ont été employées quant au niveau de difficulté. En effet, l'utilisation de vignettes, tel que dans l'Étude 2, requiert de l'enfant la capacité d'inférer les pensées et comportements d'une tierce personne. L'enfant doit aussi évaluer plusieurs autres facteurs qui ont le potentiel d'influencer sa réponse tel que la situation dictée par la vignette, la personnalité du protagoniste, etc. À l'opposé, poser des questions relatives à l'expérience propre de l'enfant

à partir d'une situation qu'il a lui-même identifiée, tel que dans l'Étude 1, réduit possiblement la complexité du processus de réflexion de l'enfant. Il a d'ailleurs été suggéré dans certaines études antérieures (Smiley & Huttenlocher, 1989) que les enfants comprennent leur propre état interne plus précocement et aisément que l'état interne des autres. Ainsi, une méthode faisant appel à cette compréhension implique possiblement un niveau de difficulté plus élevé, permettant ainsi de détecter des différences dans la performance des enfants en fonction de leur âge. Avec une méthode de niveau de difficulté réduit, les enfants des groupes d'âge étudiés obtiennent une performance similaire. En suivant cette conceptualisation, nous pouvons conjecturer que cette méthode aurait possiblement permis de détecter des différences d'âge si les participants à l'étude avaient été plus jeunes.

Enfin, il importe, une fois de plus, de considérer les implications des variations méthodologiques pour comprendre les nuances potentielles entre les résultats de nos deux études quant à l'impact du contexte social sur la propension à rapporter la dissimulation. Lors de l'utilisation de vignettes, tel que dans l'Étude 2, les participants avaient accès à une quantité prédéterminée et limitée d'informations sur lesquelles se baser pour inférer l'émotion et le comportement émotionnel du protagoniste. Les vignettes décrivaient la situation et le contexte social, sans toutefois fournir de détails quant à la nature de la relation entre le protagoniste et l'agent. Par exemple, si la vignette avait précisé que le protagoniste avait de fréquentes mésententes avec le professeur dont il est question dans la vignette, cette information aurait pu influencer la réponse du participant quant au comportement émotionnel qu'il aurait attribué au protagoniste. Dans le même ordre d'idées, les vignettes n'offraient aucune indication précise quant à la personnalité, aux buts, aux désirs et aux croyances du protagoniste, des facteurs préalablement reconnus comme étant utiles lors de l'inférence du

comportement émotionnel d'un protagoniste (Harris, 1990; Harris, 1994). Par contre, le participant qui infère son propre comportement émotionnel dans une situation qu'il a lui-même vécue possède toutes ces informations pour guider son raisonnement. Sans ces indices, le participant se voit dans l'obligation de se fier strictement à la situation et au contexte social général. Ainsi, il n'est pas surprenant que la fréquence des dissimulations puisse varier davantage d'un contexte à l'autre (tel que dans l'Étude 1) lorsqu'une panoplie de facteurs a pu être prise en considération, que lorsqu'une quantité très limitée d'informations est disponible (tel que dans l'Étude 2).

Par ailleurs, bien que les résultats de l'Étude 2 provenant des données recueillies par des vignettes n'aient pas détecté d'influence du contexte social, les résultats provenant des données recueillies par de questions directes sur les règles d'expression personnelles opposant deux contextes sociaux ont semblé préciser la direction de la variabilité observée dans l'Étude 1. En effet, les analyses de l'Étude 1, bien que non significatives, avaient l'apparence d'une tendance vers la dissimulation plus fréquente de la colère devant un pair peu familier ou un adulte peu familier, qu'un pair familier. Semblablement, les résultats de l'Étude 2, pour les questions directes opposant deux contextes sociaux, ont indiqué que la colère était dissimulée plus souvent devant pair peu familier comparativement à un pair familier, et devant un adulte comparativement à un pair. Ainsi, l'effet du contexte social apparaît plus consistant lorsque la méthode employée mesure les règles personnelles d'expression de la colère. Le lecteur peut se référer au paragraphe traitant des motivations pour la dissimulation et pour les préférences d'expression de la colère de la section de la discussion de l'Étude 2 pour obtenir de plus amples informations à propos de l'interprétation de l'effet du contexte social.

Il est à noter que des analyses plus précises ont permis de découvrir que l'effet du

contexte social sur la fréquence des dissimulations, telle qu'on l'avait observé dans l'Étude 2 par la question directe opposant deux niveaux de familiarité, se trouvait en fait expliqué exclusivement par les réponses des filles du groupe plus jeune. Afin de comprendre ce résultat, il importe de tenir compte du fait que la question générale qui mesurait la fréquence d'expression de la colère avec un pair familial comparativement à un pair peu familial ne permettait pas d'isoler entièrement l'effet de l'agent. En effet, les enfants interagissent, se fâchent et expriment leur colère plus souvent avec des pairs familiers qu'avec des pairs peu familiers. Ainsi, le choix des participants de rapporter une fréquence plus élevée d'expression dans l'un ou l'autre des contextes sociaux s'est trouvé directement influencé par la fréquence absolue avec laquelle la colère tend à être provoquée par un agent donné. Les enfants n'ont assurément pas répondu en termes de fréquences relatives ou de proportions. Par conséquent, tout effet isolé du contexte social s'est retrouvé en quelque sorte dilué par cet artéfact. Ce mécanisme d'action ne s'appliquait pas dans le contexte de l'Étude 1. En effet, la méthode de l'Étude 1 impliquait une situation de colère spécifique, pour laquelle l'agent évocateur était prédéterminé et chaque type d'agent était présenté aussi souvent l'un que l'autre.

5.1.3 Motivations. Nous avons noté plusieurs similarités entre les résultats de l'Étude 1 et ceux de l'Étude 2 en ce qui concerne la nature des motivations rapportées par les enfants. Dans l'Étude 1, la motivation « éviter de blesser autrui » comptait parmi les trois motivations mentionnées le plus souvent, alors que c'était la motivation rapportée le plus souvent pour la dernière vignette de l'Étude 2. De plus, dans l'Étude 1, l'effet du contexte social sur la propension à mentionner la motivation « éviter de blesser autrui » était presque significatif, c'est-à-dire que cette motivation tendait à être mentionnée plus souvent dans les contextes impliquant un pair familial que dans les trois autres contextes. Et, dans le cadre de

la question directe de l'Étude 2 opposant un pair familial à un pair peu familial, la motivation « pour ne pas blesser autrui » a été rapportée significativement plus souvent pour justifier la préférence à exprimer la colère à un pair peu familial que pour justifier la préférence à l'exprimer à un pair familial. Autrement dit, nos deux études suggèrent que les enfants ont tendance à se soucier davantage de blesser l'autre lorsque ce dernier est un pair familial que lorsqu'il est un pair peu familial.

Dans les résultats de l'Étude 1, la motivation « éviter une réprimande » comptait parmi les trois motivations les plus fréquemment mentionnées, et était mentionnée plus souvent dans les contextes sociaux impliquant un adulte que dans ceux impliquant un pair. De plus, cette même motivation s'est avérée la plus fréquemment rapportée par les participants pour justifier leur choix d'exprimer plus souvent leur colère à un enfant qu'à un adulte.

La motivation touchant la gêne face à l'expression de la colère consiste en une motivation nouvelle, qui a été identifiée à travers le processus de création de la grille de codification de l'Étude 1. Cette motivation est également ressortie clairement dans l'Étude 2, majoritairement dans les réponses à la question directe opposant deux niveaux de familiarité avec l'agent. Il était attendu que la «gêne à exprimer la colère» n'apparaîtrait pas parmi les motivations fournies pour la dernière vignette, puisque seulement 23 réponses avaient ainsi été recueillies, et que la fréquence de la motivation «gêne à exprimer la colère» comptait pour seulement 1,61% du nombre total de motivations obtenues dans l'Étude 1.

La motivation du «respect d'une norme sociale» a suivi un patron similaire. Cette motivation n'a été mentionnée que dans ,0132% des cas dans le cadre de l'Étude 1 et elle n'a nullement été mentionnée parmi les motivations fournies pour la dernière vignette de l'Étude 2. Toutefois, cette motivation liée au «respect d'une norme sociale» a été la deuxième plus

souvent rapportée à la question requérant une motivation pour justifier la préférence à exprimer la colère en présence d'un pair comparativement à la présence d'un adulte. Donc, l'Étude 2, de par sa méthode différente et innovatrice d'examiner le phénomène, à savoir l'utilisation d'une question directe opposant deux contextes sociaux (adulte versus pair), a permis de faire ressortir une motivation que les autres types de méthodes (motivations appliquées à un exemple de situation ou à une vignette) ne parvenaient pas à mesurer convenablement.

Pour ce qui est de la qualité des justifications, le patron des résultats s'avère semblable au patron que nous avons observé pour les dissimulations. En effet, autant pour la qualité des justifications que pour la fréquence des dissimulations, nous semblons obtenir une tendance vers un effet du genre en faveur des filles dans l'Étude 1, et une tendance vers un effet de l'âge en faveur des enfants plus âgés dans l'Étude 2. La conception que nous avons suggérée à propos de la fréquence des dissimulations pour concevoir une explication logique à ce type de patron de réponses peut également être utile dans le cas présent. En effet, le niveau de difficulté plus élevé associé à la méthodologie de l'Étude 2 (vignettes) qu'à celle de l'Étude 1 (expérience personnelle) pourrait expliquer la détection d'un effet de l'âge pour l'Étude 2 seulement. Puis, le biais de désirabilité sociale avec son impact plus important chez les filles offre une explication potentielle à cette contradiction apparente entre l'Étude 1 et l'Étude 2 quant à l'effet du genre sur la qualité des justifications. Nous émettons l'hypothèse que l'action du biais de la désirabilité sociale s'est peut-être manifestée notamment en incitant les filles à porter davantage attention et à se souvenir plus aisément, comparativement aux garçons, des messages sociaux concernant les règles d'expression de la colère et des motivations pour la dissimuler. Ces messages sociaux sont par ailleurs plus puissants pour les filles que pour les garçons, la colère et l'agressivité étant beaucoup plus

acceptée socialement chez les individus de sexe masculin que chez ceux de sexe féminin (Brody & Hall, 1993).

5.2 Limites de la Thèse

Une première limite de la thèse a trait au fait que notre méthode n'a pas permis d'étudier toutes les particularités du portrait de développement de la connaissance des situations et des règles d'expression de la colère. Par exemple, la quantité restreinte d'indices susceptibles de guider les réponses des participants contenue dans les vignettes de l'Étude 2, ainsi que le niveau de difficulté moindre des questions directes étudiant les règles personnelles d'expression de la colère de l'Étude 1. Ces différences méthodologiques permettent de comprendre les différences entre les résultats des deux études quant à l'effet de l'âge, notamment au niveau de la fréquence avec laquelle la dissimulation était rapportée et au niveau de la qualité des justifications. Toutefois, ces méthodes, et tout particulièrement la méthode de l'Étude 2, n'ont pas permis de mesurer l'effet de contextes sociaux plus précis puisqu'elles examinaient des contextes sociaux généraux, c'est-à-dire que plusieurs informations demeuraient inconnues ou non contrôlées telles que la personne spécifique impliquée (par exemple, un pair familial pouvait être un ami assez intime, un ami très intime, un grand frère, une petite sœur, etc.) et la nature de la relation avec cette personne (fréquence des interactions, durée de la relation et degré d'entente ou de mésentente). Le fait que les participants de l'Étude 2 ne possédaient pas ces informations pour répondre aux questions ne nous a pas permis d'atteindre un niveau plus élevé de détails quant à l'effet des agents spécifiques.

Rotenberg (1985) a suggéré que la colère était plus fréquemment évoquée par un membre de la fratrie que par un autre pair. Dans le même ordre d'idées, deux agents instigateurs de la situation de frustration appartenant au même type de contexte social (pair

familier, pair peu familial, adulte familial, adulte peu familial) opèrent peut-être aussi d'une manière complètement différente pour affecter le comportement émotionnel de l'enfant et ses motivations pour justifier son comportement. Notamment, les mécanismes d'action peuvent être très différents d'un pair familial à un autre pair familial. Par exemple, les enfants dissimulent peut-être beaucoup plus souvent la colère devant leur meilleur ami que devant leur petite sœur. Ou encore, même si la fréquence des dissimulations rapportées était similaire, nous pourrions nous attendre à ce que les raisons pour la justifier diffèrent. Semblablement, un enfant dissimule possiblement beaucoup plus souvent la colère devant un professeur avec qui il a une relation harmonieuse depuis des mois, que devant un professeur avec qui il a des désaccords quotidiennement depuis des mois. En d'autres mots, notre méthodologie nous a permis de tirer des conclusions générales sur l'effet d'un contexte social englobant, mais il est possible que cette méthode ne puisse pas représenter adéquatement toute la complexité de l'effet du contexte social.

En plus des éléments précédemment mentionnés, les vignettes utilisées dans le cadre de l'Étude 2 omettaient d'offrir des spécificités à propos de la personnalité, des désirs, des objectifs et des croyances du protagoniste, c'est-à-dire des interprétations qu'il donnait à la situation. Bien que l'utilisation des vignettes offre de multiples avantages, ces dernières peuvent faire l'objet de diverses interprétations. Le fait, pour les enfants, de ne pas connaître ces paramètres a pu influencer leur évaluation de la situation et du comportement émotionnel approprié, en plus de peut-être augmenter le niveau de difficulté de la tâche.

Une deuxième limite de la thèse concerne le biais de la désirabilité sociale, et comment ce dernier a pu engendrer des différences artificielles de genre par la sensibilité accrue des filles à ce biais comparativement aux garçons. Cet effet du genre est apparu autant au niveau de la propension à dissimuler la colère qu'au niveau de la qualité des raisons

fournies pour justifier l'expression ou la dissimulation de la colère. En additionnant ce facteur à la tendance à une acceptation sociale plus leste de la colère lorsqu'elle est exprimée par un garçon que par une fille, l'effet véritable du genre sur la connaissance des règles d'expression de la colère devient difficile à distinguer. Les écrits de Brody et Hall (2008) offrent une perspective intéressante. Ils mettent de l'avant l'impact des stéréotypes sexuels, suggérant que les hommes et les femmes sont socialisés à avoir des motivations et des objectifs différents, lesquels varient également en fonction de leur âge, leur culture et leur expérience de socialisation. Plus spécifiquement, dans la culture nord-américaine, certaines émotions telles que la joie, la honte, la tristesse, la surprise et la peur sont perçues comme expérimentées plus fréquemment par les femmes, alors que d'autres émotions, tels que la colère, le mépris et la fierté, sont perçues comme expérimentées plus fréquemment par les hommes (Hess, Senecal, Kirouac, Herrera, Philippot, & Kleck, 2000, et Plant, Hyde, Keltner, & Devine, 2000, rapporté par Brody & Hall, 2008). Par contre, dans le cadre d'études utilisant les auto-évaluations, les résultats sont incohérents quant à la fréquence et l'intensité de la colère ressentie ou exprimée d'un genre à l'autre, un des défis étant la difficulté à faire une distinction claire entre l'expérience et l'expression de l'émotion (Brody & Hall, 2008). Par ailleurs, il semble que les participants aient tendance à rapporter des réactions et comportements émotionnels plus stéréotypés lors des auto-évaluations que ce qui s'est produit en réalité (Brody & Hall, 2008). Ces informations permettent, en partie, de mieux comprendre l'impact du genre sur nos résultats.

Une troisième limite s'appliquant spécifiquement à l'Étude 2 de notre projet a trait au fait que les questions directes examinant l'effet du statut et de la familiarité en opposant deux agents ne parvenait pas à isoler suffisamment l'effet du type d'agent. En effet, les réponses obtenues pour ces questions étaient influencées par la fréquence absolue avec laquelle un

enfant montrait la colère à un agent donné, certains agents engendrant la colère plus souvent que d'autres et interagissant avec l'enfant plus souvent que d'autres. Cela a pu avoir pour effet, entre autres, la surestimation de la tendance à exprimer la colère devant un agent familier et de la dissimuler devant un agent peu familier. Idéalement, les enfants auraient pris ces facteurs en considération et auraient évalué leur fréquence d'expression de la colère proportionnellement à la fréquence d'interactions et d'engendrement de la colère pour chaque agent.

Pour conclure, nous croyons important de mentionner brièvement une quatrième limite qui touche, cette fois, le nombre restreint de participants et d'observations. Plus spécifiquement, le nombre d'observations pour les dissimulations et les motivations pour la dernière vignette de l'Étude 2 s'est trouvé largement réduit par le fait que les participants ont fréquemment choisi une émotion réelle différente de la colère. Cet état de chose a résulté en un nombre d'observations plus petit par genre et âge et en des groupes inégaux, facteurs qui ont limité nos options quant aux tests statistiques envisageables. Il s'avérait souvent impossible de remplir les conditions d'utilisation de tests statistiques paramétriques, nous contraignant ainsi à utiliser des tests non paramétriques.

5.3 Avenues de Recherches Futures

La présente thèse, notamment de par ses innovations méthodologiques, peut inspirer des pistes de recherches futures. Premièrement, il serait intéressant d'examiner les situations évocatrices de colère ainsi que la compréhension des règles d'expression de la colère à l'aide de vignettes offrant des informations plus spécifiques. Par exemple, les vignettes pourraient être plus précises dans leur description de l'agent instigateur de la situation de colère en définissant son identité (tel que «petite sœur» plutôt que l'expression générale «enfant que tu connais beaucoup»), sa personnalité, ses objectifs, ses désirs et ses croyances. Elles

pourraient également dépeindre plus spécifiquement la nature de la relation entre le protagoniste et l'agent instigateur de la colère. Ces vignettes représenteraient plus fidèlement la complexité de la réalité sociale, et les études qui les utiliseraient pourraient observer un effet différent du contexte social et des réponses différentes des participants aux mesures concernant les dissimulations et les motivations.

L'utilisation de vignettes offrant autant d'informations pourrait diminuer significativement le niveau de difficulté de la tâche, comme cela a semblé être le cas pour les questions directes mesurant les règles personnelles d'expression de la colère, au cours desquelles plusieurs informations étaient inévitablement connues des participants (connaissance des participants de leur propre personnalité, buts, croyances, relation avec l'agent, etc.). Cette limite constitue peut-être une occasion pour les travaux futurs d'examiner l'impact de ces informations sur la performance des enfants. Par exemple, il serait intéressant, autant dans l'étude des règles personnelles que dans l'étude des règles plus générales, de prédéterminer certains de ces facteurs tels que préciser que le participant ou le protagoniste, selon le cas, se sent plus grognon ce jour-là, interprète que l'agent tentait de l'aider ou tentait intentionnellement de lui nuire, n'avait plus envie de jouer de toute façon ou s'entend toujours bien avec l'agent. Il serait intéressant de mesurer l'impact particulier que peut avoir chacun de ces facteurs.

Deuxièmement, il pourrait être utile, dans le cadre d'études futures, de tenter de minimiser l'impact de biais de désirabilité sociale sur les filles en particulier. Ceci est un défi de taille et requerrait possiblement des modifications considérables de la méthodologie employée. Une avenue intéressante à explorer serait de reformuler les questions, de manière à voir comment les différentes formulations pourraient influencer les réponses des enfants. Par exemple, l'expérimentateur pourrait faire une distinction très claire entre le choix de

comportement émotionnel que le participant attribue au protagoniste et le comportement émotionnel du participant, de sorte que le participant perçoive que l'expérimentateur appliquera ses réponses au protagoniste de la vignette plutôt qu'au participant lui-même.

Troisièmement, il serait intéressant que les recherches futures continuent à explorer la connaissance qu'ont les enfants des règles d'expression de la colère par des questions directes. Cette méthodologie a rarement été utilisée pour examiner ce phénomène et elle permet de mesurer des connaissances qui n'ont pas été identifiées par les méthodologies faisant l'utilisation de vignettes. Toutefois, il serait important que les travaux futurs prêtent une attention particulière à la tendance des enfants à répondre à ces questions en termes de fréquence absolue d'expression ou de dissimulation de la colère plutôt qu'en termes de fréquence proportionnelle. Une solution potentielle serait de reformuler la question de façon à éliminer cet effet. Par exemple, plutôt que de demander « Montres-tu plus le visage de colère à un enfant que tu connais beaucoup, comme un ami, ou à un enfant que tu connais moins comme autre élève de la classe? », les recherches futures pourraient demander « Imagines qu'un enfant fait quelque chose qui te fâche, est-ce que tu montrerais plus le visage de colère si l'enfant qui t'as fâché est un bon ami ou si c'est un autre élève de la classe que tu connais moins? »

Quatrièmement, il pourrait être utile que les recherches futures prennent soin de préciser l'émotion ressentie, à savoir la colère, dans les vignettes utilisées. Bien que la capacité à inférer l'émotion ressentie est considérée par certains chercheurs (Banerjee & Yuill, 1999) comme une partie intégrante de la connaissance des règles d'expression émotionnelle, préétablir l'émotion semble être une alternative avantageuse dans les circonstances présentes. En effet, cela augmenterait le nombre d'observations en évitant à l'enfant d'attribuer l'émotion de tristesse au protagoniste et offrirait tout un éventail de

nouvelles options quant aux tests statistiques envisageables, dont la possibilité d'utiliser des tests paramétriques.

6. Conclusion

Pour conclure, la présente thèse a permis d'augmenter les connaissances scientifiques à propos d'une émotion rarement étudiée lorsqu'il est question de la perception des enfants des situations qui l'évoquent et des règles qui en gèrent l'expression. Ce nouveau savoir est très important, puisque la colère est une émotion qui fait partie intégrante des expériences quotidiennes des enfants, en plus d'être un des déterminants des comportements agressifs. Le fait, pour les enseignants, les parents et les autres adultes interagissant régulièrement avec des enfants, de connaître les situations qui évoquent la colère chez les enfants, les facteurs qui influencent leur propension à exprimer la colère, ainsi que les raisons qui les motivent à choisir d'exprimer ou de dissimuler leur colère, pourrait aider à guider les interventions des adultes auprès des enfants.

Quelques rares études ont déjà démontré qu'un programme d'entraînement visant à augmenter la compréhension des émotions avait le potentiel d'accroître la propension des enfants à l'empathie, à la sympathie et à l'adoption de comportements prosociaux (Eggum, Eisenberg, Kao, Spinrad, Bolnick, Hofer, Kupfer & Fabricius, 2011). Il n'en reste pas moins que malgré l'importance du développement des compétences émotionnelles, les programmes d'entraînement pour enfants ciblent habituellement des domaines liés au langage et à la cognition et les programmes d'entraînement social émotionnel conçu pour les enfants présentant des déficits de compétence émotionnelle s'avèrent plutôt rares (Denham, 1998). Parallèlement, les outils pour l'évaluation des déficits en développement émotionnel chez les enfants demeurent également limités. Il serait souhaitable que les chercheurs et les intervenants abordent cette lacune, notamment en travaillant à la création d'une entrevue ou

d'un questionnaire exhaustifs pour évaluer les déficits en compétence émotionnelle chez l'enfant. Un tel questionnaire pourrait évaluer le développement de l'enfant pour chacun des volets de la compréhension des émotions, dont la connaissance de situations et des règles d'expression émotionnelle, et pour plusieurs émotions, dont la colère. Des stimuli semblables aux vignettes utilisées dans notre Étude 2 pourraient être inclus dans ce type de questionnaire ou constituer une source d'inspiration dans le processus de création d'un tel questionnaire.

La connaissance des situations émotionnelle et des règles d'expression émotionnelle sont des composantes majeures de la compréhension des émotions. Les différentes acquisitions liées à la compréhension des émotions participent à l'apprentissage de l'enfant de la régulation et de la gestion des réactions émotionnelles. Ces habiletés sont intimement liées à la compétence sociale (Garner, 1996) et à l'adaptation sociale de l'enfant à son milieu, favorisant ainsi le développement et la perpétuation de relations interpersonnelles harmonieuses. Il est suggéré que la régulation adéquate de la colère en particulier permet d'atteindre certains buts tels qu'éviter de blesser autrui et favoriser des réactions interpersonnelles de soutien (Timmers, Fischer, & Manstead, 1998; Zeman & Shipman, 1998). Par l'exposition répétée à des situations évocatrices de colère, l'enfant apprend à distinguer ce type de situation en plus de prendre connaissance des différentes conséquences de son choix de comportement émotionnel, qui varient en fonction des impératifs socioculturels et situationnels. Armé de ces informations et d'une connaissance suffisante de sa personnalité et de ses buts propres, l'enfant possède alors le savoir nécessaire pour faire un choix plus éclairé quant à ses réactions émotionnelles. En d'autres mots, il est important d'étudier le développement de la compréhension des émotions puisqu'elle constitue une partie de la fondation sur laquelle l'enfant se base pour devenir un adulte équilibré et pour évoluer vers des relations interpersonnelles saines.

Références

- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions: Preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition, 15*, 107-132.
- Banerjee, R. & Yuill, N. (1999). Children's understanding of self-presentational display rules: Associations with mental-state understanding. *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 111-124.
- Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W., & Masters, J. C. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 968-976.
- Baxter, S. D., Smith, A.F., Litaker, M.S., Baglio, M.L., Guinn, C.H. & Shaffer, N.M. (2004). Children's social desirability and dietary reports. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 36*(2), 84-89.
- Bennett, M., & Knight, M. (1996). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotions: A training study. *The Journal of Genetic Psychology, 157*, 267-274.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology, 5*, 263-169.
- Bowling, B., & Jones, D. C. (1993, March). *Family expressiveness and display rule knowledge*. Poster session presented at the biannual meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development, 57*, 529-548.
- Brody, R., L. (1984). Sex and age variations in the quality and intensity of children's emotional attributions to hypothetical situations. *Sex Roles, 11*, 51-59.

- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds), *Handbook of emotion* (pp. 447-460). New York: the Guildford Press.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. Dans M. Lewis, M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds), *Handbook of emotion* (pp. 395-408). New York: the Guildford Press.
- Brody, L. R., & Harrison, R. H. (1987). Developmental changes in children's abilities to match and label emotionally laden situations. *Motivation and Emotion*, 11, 347-365.
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1985). Further evidence on preschoolers' interpretation of facial expressions. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 15-38.
- Bullock, M. & Russel, J., A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. Dans Izard, C. E. & Read, P., B. (Éd). *Measuring emotions in infants and children* (pp. 203-237). New York, US: Cambridge University Press.
- Camras, A. L., & Allison, K. (1989). Children's and adults' beliefs about emotion elicitation. *Motivation and Emotion*, 13, 53-69.
- Cartron-Guérin, A., & Reveillaut, E. (1980). Étude de la représentation des états émotifs de l'enfant d'âge préscolaire. *Journal de psychologie*, 1, 63-84.
- Cheal, J., L. & Rutherford, M., D. (2011). Categorical perception of emotional facial expressions in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 434-443.
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Cole, P. M., & Tamang, B. L. (1998). Nepali children's ideas about emotional displays in hypothetical challenges. *Developmental Psychology*, 34, 640-646.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child*

Development, 70, 853-865.

Dearing, K. F., Hubbard, J. A., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Relya, N., Smithmyer, C.

M. & Flanagan, K. D. (2002). Children's self-report about anger regulation: Direct and indirect links to social preference and aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 308-336.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. T., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind and prosocial orientation relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 4-16.

Elfenbein, H. A. & Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 128, 203-235.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial action coding system: A technique for the measurement of facial movement*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., & Friesen, W. V., & Hager, J. C. (2002). *The facial action coding system CDROM*. Salt Lake City, UT: Research Nexus.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Smith, M. C., & Murphy, B. C. (1996). Getting angry at peers: Associations with liking of the provocateur. *Child Development*, 67, 942-956.

Ferrell, J. M., Guttentag, R. E., Gredlein, J. M. (2009) Children's understanding of counterfactual emotions: age differences, individual differences, and the effects of counterfactual-information salience. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 569-585.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Reviews of Psychology*, 50, 21-45.

Friend, M., & Davis, T. L. (1993). Appearance-reality distinction: Children's

understanding of the physical and affective domains. *Development Psychology*, 29, 907-914.

Friesen, W. V. (1972). *Dissertation Abstracts: Sciences and Engineering*, 33, 3976-3977.

Fuchs, D., & Thelen, M., H. (1988). Children's Expected Interpersonal Consequences of Communicating Their Affective State and Reported Likelihood of Expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.

Garner, P. W. (1996). The relations of emotional role taking, affective/moral attributions, and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 19-36.

Garner, P. W. (1999). Continuity in emotion knowledge from preschool to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and Emotion*, 23, 247-266.

Gnepp, J. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19, 805-814.

Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In Saarni, C. & Harris, P. L. (Éd.), *Children's understanding of emotion* (pp. 151-177). New York, US: Cambridge University Press.

Gnepp, J., & Hess, L. R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.

Gordon, S., L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In Saarni, C., Harris, P. L. (Éd.). *Children's understanding of emotion* (pp. 319-349). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Gosselin, P. (1995). The development of the recognition of emotional facial expressions in children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 107-119.

Gosselin, P. & Larocque, C. (2000). Facial morphology and children's categorization of

facial expressions of emotions: A comparison between Asian and Caucasian faces.

Journal of Genetic Psychology, 161, 346-358.

Gosselin, P. & Pelissier, D. (1995). The effect of the intensity of facial emotional prototypes on their categorization by children and adults. *International Journal of Psychology*, 31, 225-234.

Gosselin, P., Warren, M., & Diotte, M. (2002). Motivation to hide emotion and children's understanding of the distinction between real and apparent emotions. *The journal of Genetic Psychology*, 163, 479-495.

Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11, 368-398.

Gross, D. & Harris, P. L. (1988). False beliefs about emotion: Children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 475-488.

Hamelin, J. K., Hallinan, E. V., & Woodward, A. L. (2008). Do as I do: 7-month-old infants selectively reproduce others' goals. *Developmental Science*, 11, 487-494.

Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.

Harris, P. L. (1990). The child's theory of mind and its cultural context. Dans Butterworth, G. & Bryant, P. (Éd), *Causes of development: Interdisciplinary perspectives* (pp. 215-237). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 35, 3-28.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.

Harris P. L. & Gross D. (1988). Children's understanding of real and apparent emotion.

Dans W. J. Astington, P. L. Harris & O. R. Olson (Éd.), *Developing theories of mind* (pp. 295-314). Cambridge, England : Cambridge University Press.

Harris, P. L., Olthof, T., Meerum-Terwogt, M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 319-343.

Harter, Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. Dans Saarni, C. & Harris, P. L. (Éd.), *Children's understanding of emotion* (pp.81-116). New York, US: Cambridge University Press.

Jones, D. C., Abbey, B. B., & Cumberland, A. (1998). The development of display rule knowledge: Linkage with family expressiveness and social competence. *Child Development*, 69, 1209-1222.

Josephs, Ingrid E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 301-327.

Karniol, R., & Heiman, T. (1987). Situational antecedents of children's anger experiences and subsequent responses to adult versus peer provokers. *Aggressive Behavior*, 13, 109-118.

Lagattuta, K.H. (2008). Young children's knowledge about the influence of thoughts on emotions in rule situations. *Developmental Science*, 11, 809-818.

Levine, L. J. (1995). Young children understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66, 697-709.

Malatesta, C., Z. Grigoryev, P., Lamb, C., Albin, M., & Culver, C. (1986). Emotion

- socialization and expressive development in preterm and full-term infants. *Child Development*, 57, 316-330.
- Malatesta, C. Z., & Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation and Emotion*, 14, 195-214.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: influences from parents, influences on peers. *Social Development*, 9, 415-432.
- Meltzoff, A. N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.
- Mood, D. W., Johnson, J. E., & Shantz, C. U. (1978) Social comprehension and affect-matching in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24, 63-66.
- Parker, E. H., Hubbard, P.A., Ramsden, S. R., Relyea, N. Dearing, K. F., & Schimmel, K. D. (2001). Children's use and knowledge of display rules for anger following hypothetical vignettes versus following live peer interaction. *Social Development*, 10, 528-557.
- Perner, J., Leekam, S. R., Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perron, M., & Gosselin, P. (2007). Difficulté des jeunes enfants à comprendre la dissimulation des émotions. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 4, 276-286.
- Perron, M., & Gosselin, P. (2009). Compréhension de la dissimulation des émotions chez l'enfant d'âge scolaire. *Enfance*, 2, 109-126.

- Perron, M., Gosselin, P., Gagnon, M., Jomphe, M., Doucet, M., & Beaupré, M. G. (2008). The understanding of emotion dissimulation in school-aged children. In A.M. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research, volume 59*, (pp.141-156). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Repacholi, B. M. (1998). Infant's use of attentional cues to identify the referent of another person's emotional expression. *Developmental Psychology*, 34, 1017-1025.
- Repacholi, B. M. & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- Ribordy, S., Camras, L. A., Stefani, R., & Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition research and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 322-325.
- Rotenberg, K. J. (1985). Causes, intensity, motives, and consequences of children's anger from self-reports. *The Journal of Genetic Psychology*, 146, 101-106.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15, 424-429.
- Scherer, K. R., Banse, R. & Wallbott, H. G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32, 76-92.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Sharkin, Bruce S. (1993). Anger and gender: Theory, research, and implications. *Journal of Counseling & Development*, 71, 386-389.
- Sissons Joshi, M., & MacLean, M. (1994). Indian and English Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 65, 1372-1384.
- Smiley, P. & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts.

- Dans Saarni, C. & Harris, P. L. (Éd.), *Children's understanding of emotion* (pp. 27-49). New York, US: Cambridge University Press.
- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology*, 22, 649-654.
- Stein, N. L. & Levine, L. J. (1989). The causal organization of emotional knowledge: A developmental study. *Cognition and Emotion*, 3, 343-378.
- Timmers, M., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (1998). Gender differences in motives for regulating emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 974-985.
- Tobin, R., M., & Graziano, W., G. (2011). The disappointing gift: Dispositional and situational moderators of emotional expressions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 227-240.
- Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display rules for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- Vallotton, C. D. (2008). Signs of emotion: What can preverbal children «say» about internal states. *Infant Mental Health Journal*, 29, 234-258.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008a). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, 23, 291-312.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2008b). Young children's understanding of others' emotions. Dans Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. & Feldman Barrett, L. (Éd.), *Handbook of emotions* (348-363). New York, US: Guilford Press.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2010a). Children's scripts for social emotions: Causes and consequences are more central than are facial expressions. *British Journal of*

Developmental Psychology, 28, 565–581.

Widen, S. C. & Russell, J. A. (2010b). Differentiation in preschooler's categories of emotion.

Emotion, 10, 651-661.

Widen, S. C. & Russell, J. A. (2010c). The «disgust face» conveys anger to children.

Emotion, 10, 455-466.

Widen, S. C. & Russell, J. A. (2010d). In building a script for an emotion, do preschoolers

add its cause before its behaviour consequence. *Social Development*, 20, 471-485.

Wiggers, M., & Van Lieshout, C. F. (1985). Development of recognition of emotions:

Children's reliance on situational and facial expressive cues. *Developmental*

Psychology, 21, 338-349.

Woodward, A. L. (2009). Infants' grasp of others' intentions. *Current Directions in*

Psychological Science, 18, 53-57.

Woodward, A. L. & Sommerville, J. A. (2000). Twelve-month-old infants interpret action in

context. *Psychological Science*, 11, 73-77.

Yuill, N. (1984). Young children's coordination of motive and outcome in judgements of

satisfaction and morality. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 73-81.

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on

who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.

Zeman, J., & Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for

managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence.

Developmental Psychology. 33, 917-924

Zeman, J., & Shipman, K. (1998). Influence of social context on children's affect regulation:

A functionalist perspective. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22, 141–165.

Appendice A

Lettre au responsable de l'école pour l'Étude 1

Université d'Ottawa • University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Lettre au responsable de l'école

Madame, Monsieur,

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie du développement. Mes étudiantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte sur la connaissance des règles d'expression émotionnelle, c'est-à-dire ce que les enfants savent à propos des situations où il est préférable qu'un enfant ne montre pas son émotion. Nous voulons examiner comment cette connaissance évolue au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche permettront de mieux comprendre comment se développe cette habileté qui joue un rôle important dans la compréhension que l'enfant a du comportement des autres personnes.

Cette étude présente des avantages potentiels pour la science et la société. En effet, au cours de la dernière décennie, les compétences émotionnelles se sont vues accorder une place de plus en plus importante dans le développement humain. On regroupe sous cette rubrique les compétences relatives à la compréhension des émotions, à l'interprétation des messages émotionnels et au contrôle des émotions. Plusieurs travaux indiquent que les compétences émotionnelles des enfants sont corrélées positivement à l'intégration de l'enfant parmi ses pairs et que certains troubles de développement sont corrélés à des déficits spécifiques des compétences émotionnelles. La présente étude apportera une information nouvelle concernant la compréhension que les enfants ont des émotions.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que les enfants de votre école participent à cette recherche. Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 20 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement. Au cours de la période, nous demandons à l'enfant de rapporter des exemples de situations où il a ressenti de la colère. Nous posons ensuite plusieurs questions pour voir ce qu'il comprend à propos de divers aspects de l'exemple. Il doit entre autres choisir le dessin de visage qui correspond à l'expression faciale du personnage principal de son exemple. Les réponses de l'enfant sont enregistrées sur cassette audio. À titre de dédommagement, chaque enfant pourra choisir une surprise : une collation saine ou une carte à collectionner.

L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses étudiantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe.

Si vous acceptez que les enfants de votre école participent à cette recherche, je ferai parvenir aux parents des élèves une lettre expliquant la recherche en question ainsi qu'un formulaire de consentement. Il me fera plaisir de vous fournir tout autre renseignement concernant cette recherche. Vous n'avez à cet effet qu'à me joindre au numéro de téléphone suivant:

Je tiens à vous remercier sincèrement de l'attention que vous porterez à ma demande.

Pierre Gosselin, Ph.D.

Appendice B

Formulaire de consentement de l'enfant pour l'Étude 1

Université d'Ottawa ▪ University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Formulaire de consentement de l'enfant

Je suis d'accord pour participer à une recherche sur les émotions. Ma maman (ou mon papa) m'a expliqué ce que j'ai à faire pour participer à la recherche. On va me poser des questions sur les fois où je me suis senti fâché. En tout, ça va durer 20 minutes. Je sais que je peux refuser de participer à l'étude ou me retirer de l'étude à tout moment.

Nom en lettres moulées

Signature

Date

Appendice C

Formulaire de consentement des parents pour l'Étude 1

Université d'Ottawa • University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Formulaire de consentement des parents

Responsable de la recherche: Pierre Gosselin, Ph.D

Je, _____, accepte que mon enfant participe à la recherche menée sous la direction du Dr. Pierre Gosselin. J'ai aussi discuté avec mon enfant afin de m'assurer qu'il désirait participer à cette recherche. On m'a informé(e) des faits suivants relativement à la participation de mon enfant dans cette étude. Cette étude porte sur la connaissance des règles d'expression émotionnelle, c'est-à-dire, ce que les enfants savent à propos des situations où il est préférable qu'un enfant ne montre pas son émotion. La participation de mon enfant est limitée à une période de 20 minutes et a lieu pendant les heures de classe. Durant l'exercice, on demande à mon enfant de rapporter des exemples de situations où il a ressenti de la colère. On lui pose ensuite plusieurs questions pour voir ce qu'il comprend à propos de divers aspects de l'exemple. Il doit entre autres choisir le dessin de visage qui correspond à l'expression faciale du personnage principal de son exemple. Les réponses de l'enfant sont enregistrées sur cassette audio. À titre de dédommagement, chaque enfant pourra choisir une surprise : une collation santé ou une carte à collectionner.

La participation de mon enfant est strictement volontaire. Il peut refuser de participer ou se retirer de l'étude quand il le voudra, sans que cela affecte sa note scolaire et sans encourir de pénalisation sous aucune forme. J'ai reçu l'assurance par le Dr. Gosselin que l'anonymat et la confidentialité seront respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses étudiantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de mon enfant n'apparaîtra pas sur le questionnaire afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe.

Il me sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche vers le mois de juin 2006 en remplissant l'espace prévu à cet effet au bas du présent formulaire. Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que le Dr. Gosselin peut conserver et une autre que je conserve.

Section à remplir par l'un des parents et l'enfant

Nom de l'enfant: _____ Sexe: ____ Date de naissance: __/__/__ (jj/mm/année)

Signature du parent: _____ Date: _____

Facultatif: Je désire recevoir un résumé des résultats de cette recherche à l'adresse suivante:

No. civique et rue: _____ Ville: _____ Code postal: _____

Section à remplir par le responsable de la recherche

Signature: _____ Date: _____

Appendice D

Lettre d'information aux parents pour l'Étude 1

Université d'Ottawa ▪ University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Chers parents,

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie du développement. Mes assistantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte la connaissance des règles d'expression émotionnelle. Nous voulons examiner comment cette capacité évolue au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche permettront de mieux connaître comment se développe cette habileté qui joue un rôle important dans la compréhension que possède l'enfant du comportement des autres personnes.

Cette étude présente des avantages potentiels pour la science et la société. En effet, au cours de la dernière décennie, les compétences émotionnelles se sont vues accorder une place de plus en plus importante dans le développement humain. On regroupe sous cette rubrique les compétences relatives à la compréhension des émotions, à l'interprétation des messages émotionnels et au contrôle des émotions. Plusieurs travaux indiquent que les compétences émotionnelles sont corrélées positivement à l'intégration de l'enfant parmi ses pairs et que certains troubles de développement, comme l'autisme, les problèmes d'extériorisation et les problèmes d'intériorisation, sont corrélés à des déficits spécifiques des compétences émotionnelles.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que votre enfant participe à cette recherche. Ce projet de recherche a déjà reçu l'approbation du Comité d'Éthique en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 20 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement dans un local de l'école. Au cours de la période, nous demandons à l'enfant de rapporter des exemples de situations où il a ressenti de la colère. Nous posons ensuite plusieurs questions pour voir ce qu'il comprend à propos de divers aspects de l'exemple. Il doit entre autres choisir le dessin de visage qui correspond à l'expression faciale du personnage principal de son exemple. Les réponses de l'enfant sont enregistrées sur cassette audio.

La participation de votre enfant est strictement volontaire. Il peut refuser de participer ou se retirer de l'étude quand il le voudra, sans que cela affecte sa note scolaire et sans encourir de pénalisation sous aucune forme. L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et son assistante auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de votre enfant n'apparaîtra pas sur le questionnaire afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe.

Il vous sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche vers la fin du mois de mai 2005. Pour toute question concernant cette recherche, vous pouvez me contacter au numéro de téléphone mentionné plus bas. Je vous demanderais de discuter avec votre enfant de sa participation à cette recherche. Si votre enfant et vous êtes d'accord pour qu'il participe à la recherche, prenez connaissance du formulaire de consentement qui est joint à cette lettre, signez les deux copies du formulaire et demandez à votre enfant de les signer aussi. Conservez pour vous-mêmes une des copies et demandez à votre enfant de remettre l'autre copie en classe d'ici une journée ou deux.

Je tiens à vous remercier sincèrement de votre coopération.

Pierre Gosselin, Professeur

Appendice E

Guide d'entrevue pour l'Étude 1

Bonjour, je m'appelle ____ et je suis une étudiante à l'université. Est-ce que tu sais c'est quoi l'université? C'est une école comme ici, sauf que c'est pour les grandes personnes comme moi. Aujourd'hui, je fais un travail pour l'université. Est-ce que tu veux m'aider à faire ce travail? Très bien.

L'expérimentatrice présente le formulaire de consentement à l'enfant en le lisant lentement. S'il accepte de participer, l'enfant doit signer le formulaire avant de poursuivre l'expérimentation.

Ne sois pas gêné de me le dire si tu ne veux pas de le faire. T'es vraiment pas obligé.

Ce que l'on va faire aujourd'hui, c'est que je vais te demander de me donner des exemples de fois où tu t'es senti fâché. Puis après, je vais te poser des questions. Est-ce que tu sais c'est quoi une émotion? Par exemple, ça peut être quand tu es content, quand tu es triste ou bien quand tu es fâché. Est-ce que tu comprends? Est-ce que tu as déjà ressenti des émotions toi aussi? Très bien.

Avant de commencer, je vais te montrer deux instruments dont tu auras besoin pour répondre aux questions. Premièrement, voici le « thermomètre à émotions ». Ici, c'est quand quelqu'un se sent un peu fâché, ici il est assez fâché et ici il est un peu fâché.

L'expérimentatrice déplace la bande déroulante à la hauteur correspondant à chacun des niveaux d'intensité de colère énoncés et elle mentionne à voix haute chacun de ces niveaux au même moment.

Maintenant, à ton tour! Peux-tu me montrer où tu mettrais la barre du thermomètre si quelqu'un se sent assez fâché? Très bien. Peux-tu me montrer où tu mettrais la barre du thermomètre si quelqu'un se sent un peu fâché? Très bien. Peux-tu me montrer où tu mettrais la barre du thermomètre si quelqu'un se sent assez fâché? Très bien.

Regardons maintenant le deuxième instrument. Ici, voilà à quoi ressemble le visage d'une personne lorsqu'elle est triste, ici c'est son visage quand elle est neutre, ici c'est son visage quand elle est fâchée, ici c'est son visage quand elle a peur et ici c'est son visage quand elle est contente.

L'expérimentatrice pointe chacune des expressions faciales correspondant à chacune de ces catégories émotionnelles au même moment qu'elle mentionne à voix haute chacune d'elle.

Ce visage-ci, le visage neutre, c'est à cela que ressemble le visage d'une personne qui ne ressent rien.

À ton tour! Peux-tu me pointer à quoi ressemble le visage d'une personne qui a peur? Très bien! Peux-tu pointer à quoi ressemble le visage d'une personne fâchée? Très bien. Peux-tu pointer à quoi ressemble le visage d'une personne neutre? Très bien.

Appendice E (Suite)

Des fois, il arrive que ce que l'on ressent en dedans soit pareil à ce que l'on montre avec notre visage. Mais des fois, il arrive que ce que l'on ressent en dedans ne soit pas pareil à ce que l'on montre avec son visage. Je vais te donner des exemples :

A. Disons que Julie espère recevoir un ballon de sa grand-mère pour sa fête. Lorsqu'elle développe le cadeau de sa grand-mère c'est bel et bien le ballon qu'elle espérait avoir. Elle est très contente en dedans et elle le montre avec son visage qu'elle est contente. Est-ce que tu comprends cet exemple? Très bien!

B. Maintenant disons que Julie espère avoir un ballon de sa grand-mère, mais elle reçoit plutôt une paire de bas gris qu'elle n'aime pas du tout. Elle est triste, mais elle ne veut montrer à sa grand-mère comment elle se sent vraiment parce qu'elle ne veut pas lui faire de la peine. Elle fait donc un sourire à sa grand-mère pour ne pas qu'elle sache qu'elle est triste. Est-ce que tu comprends cet exemple? Très bien!

Si l'enfant ne comprend pas les exemples, l'expérimentatrice les répète une fois de plus. Si l'enfant ne comprend pas après cette deuxième fois, elle donne un exemple différent (recette nouvelle faite avec effort par un adulte; l'enfant n'aime pas la recette mais ne montre pas son expression de dégoût pour ne pas décevoir l'adulte; ou, l'enfant montre son dégoût afin que l'adulte lui offre autre chose à manger)

Es-tu prêt à commencer l'expérience? D'accord!

1- agression pair inconnu- Est-ce que c'est déjà arrivé qu'un enfant que tu ne connais pas t'as dit ou t'as fait quelque chose qui t'as fâché? Pourrais-tu me raconter une fois où c'est arrivé?

Est-ce que tu t'es senti un peu fâché, assez fâché ou beaucoup fâché ?

Quel visage penses-tu que tu devrais montrer quand « situation rapportée » ? Un visage triste, un visage de peur, un visage de colère, un visage neutre ou un visage content (en le pointant)? Pourquoi penses-tu que tu devrais montrer un visage de « réponse de l'enfant » (en pointant le visage choisi)?

Si l'enfant choisi l'expression de colère, on demande : Penses-tu que ça se pourrait qu'un autre enfant, dans la même situation que toi, montre un visage neutre (en le pointant) au lieu d'un visage fâché (en le pointant)? Pourquoi l'enfant déciderait de montrer un visage neutre? Si l'enfant répond « pour que les autres ne savent pas qu'il est fâché », on demande : Pourquoi l'enfant ne voudrait pas que les autres sachent qu'il est fâché? Si l'enfant ne comprend pas la question, formuler la question ainsi : Comment s'appelle ton/ta meilleur(e) ami(e)? Est-ce que ça se pourrait que « situation rapporté » arrive à « nom de l'ami(e) », et que là « nom de l'ami(e) » montre un visage neutre (en pointant)? Pourquoi « nom de l'ami(e) » déciderait de montrer un visage neutre?

Appendice E (Suite)

2- agression adulte connu : Et est-ce que c'est déjà arrivé que ton père ou ta mère t'as dit ou t'as fait quelque chose qui t'as fâché? Pourrais-tu me raconter une fois où c'est arrivé?

Est-ce que tu t'es senti beaucoup fâché, assez fâché ou un peu fâché ?

Quel visage penses-tu que tu devrais montrer quand « situation rapportée » ? Un visage triste, un visage de peur, un visage de colère, un visage neutre ou un visage content (en les pointant)? Pourquoi penses-tu que tu devrais montrer un visage « réponse de l'enfant » (en pointant le visage choisi)?

Si l'enfant choisi l'expression de colère, on demande : Penses-tu que ça se pourrait qu'un autre enfant, dans la même situation que toi, montre un visage neutre (en le pointant) au lieu d'un visage fâché (en le pointant)? Pourquoi l'enfant déciderait de montrer un visage neutre? Si l'enfant répond « pour que les autres ne savent pas qu'il est fâché », on demande : Pourquoi l'enfant ne voudrait pas que les autres sachent qu'il est fâché? Si l'enfant ne comprend pas la question, formuler la question ainsi : Comment s'appelle ton/ta meilleur(e) ami(e)? Est-ce que ça se pourrait que « situation rapporté » arrive à « nom de l'ami(e) », et que là « nom de l'ami(e) » montre un visage neutre (en pointant)? Pourquoi « nom de l'ami(e) » déciderait de montrer un visage neutre?

3- agression pair connu : Est-ce que c'est déjà arrivé qu'un enfant que tu connais, un ami, t'as dit ou t'as fait quelque chose qui t'as fâché? Pourrais-tu me raconter une fois où c'est arrivé?

Est-ce que tu t'es senti un peu fâché, assez fâché ou beaucoup fâché ?

Appendice E (Suite)

Quel visage penses-tu que tu devrais montrer quand « situation rapportée » : Un visage triste, un visage de peur, un visage de colère, un visage neutre ou un visage content (en les pointant)? Pourquoi penses-tu que tu devrais montrer un visage « réponse de l'enfant » (en pointant le visage choisi)?

Si l'enfant choisi l'expression de colère, on demande : Penses-tu que ça se pourrait qu'un autre enfant, dans la même situation que toi, montre un visage neutre (en le pointant) au lieu d'un visage fâché (en le pointant)? Pourquoi l'enfant déciderait de montrer un visage neutre? Si l'enfant répond « pour que les autres ne savent pas qu'il est fâché », on demande :

Pourquoi l'enfant ne voudrait pas que les autres sachent qu'il est fâché? Si l'enfant ne comprend pas la question, formuler la question ainsi : Comment s'appelle ton/ta meilleur(e) ami(e)? Est-ce que ça se pourrait que « situation rapporté » arrive à « nom de l'ami(e) », et que là « nom de l'ami(e) » montre un visage neutre (en pointant)? Pourquoi « nom de l'ami(e) » déciderait de montrer un visage neutre?

Appendice E (Suite)

4- agression adulte inconnu : Et est-ce que c'est déjà arrivé qu'un adulte que tu connais pas beaucoup t'as dit ou t'as fait quelque chose qui t'as fâché? Pourrais-tu me raconter une fois où c'est arrivé?

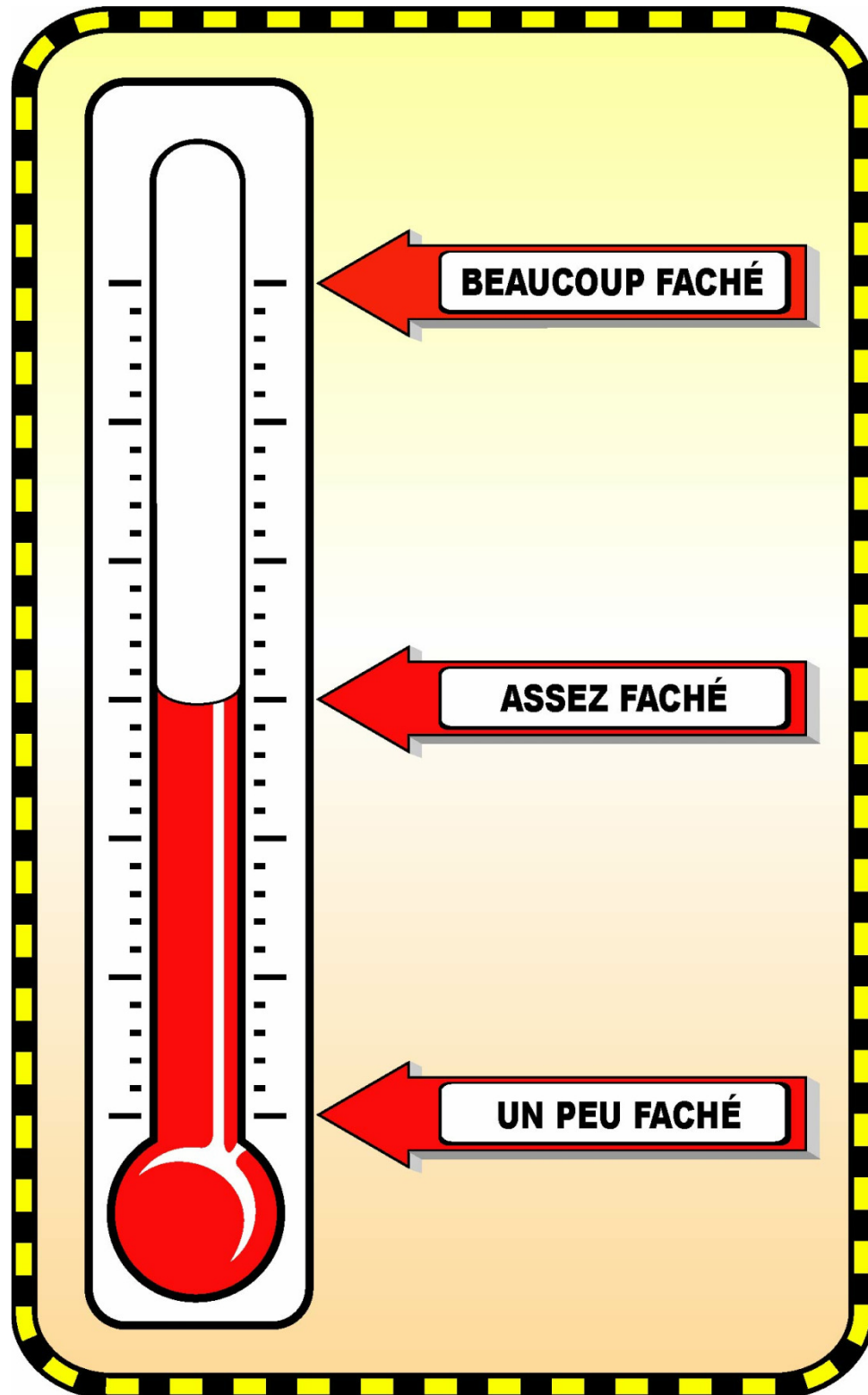
Est-ce que tu t'es senti beaucoup fâché, un assez fâché ou peu fâché ?

Quel visage penses-tu que tu devrais montrer quand « situation rapportée » Un visage triste, un visage de peur, un visage de colère, un visage neutre ou un visage content (en les pointant)? Pourquoi penses-tu que tu devrais montrer un visage « réponse de l'enfant » (en pointant le visage choisi)?

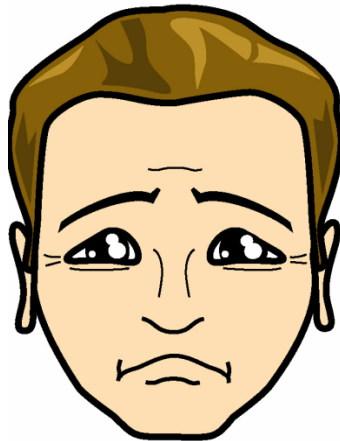
Si l'enfant choisi l'expression de colère, on demande : Penses-tu que ça se pourrait qu'un autre enfant, dans la même situation que toi, montre un visage neutre (en le pointant) au lieu d'un visage fâché (en le pointant)? Pourquoi l'enfant déciderait de montrer un visage neutre? Si l'enfant répond « pour que les autres ne savent pas qu'il est fâché », on demande : Pourquoi l'enfant ne voudrait pas que les autres sachent qu'il est fâché? Si l'enfant ne comprend pas la question, formuler la question ainsi : Comment s'appelle ton/ta meilleur(e) ami(e)? Est-ce que ça se pourrait que « situation rapporté » arrive à « nom de l'ami(e) », et que là « nom de l'ami(e) » montre un visage neutre (en pointant)? Pourquoi « nom de l'ami(e) » déciderait de montrer un visage neutre?

Merci beaucoup de m'avoir aidé dans mon travail. Tu peux maintenant retourner dans ta classe. Je vais te raccompagner !

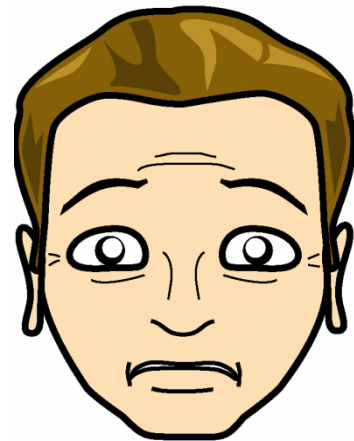
Appendice F

Thermomètre à émotions

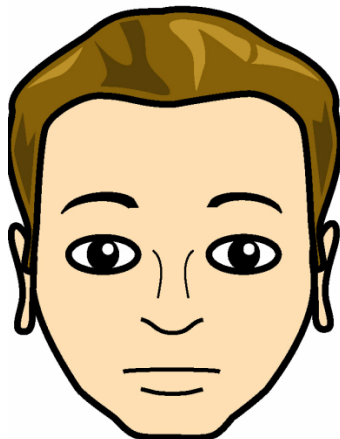
Appendice G
Pictogrammes



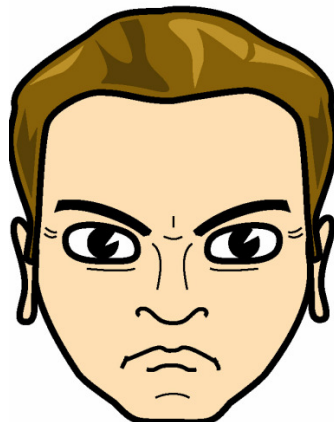
Visage triste



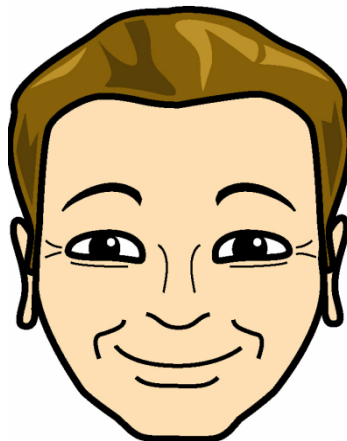
Visage de peur



Visage neutre

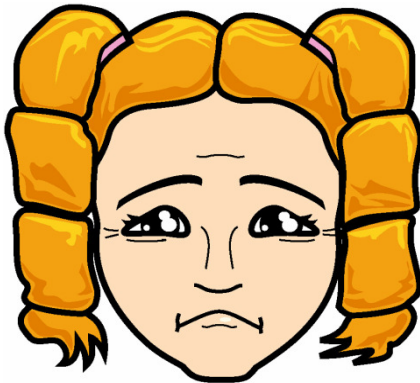


Visage fâché

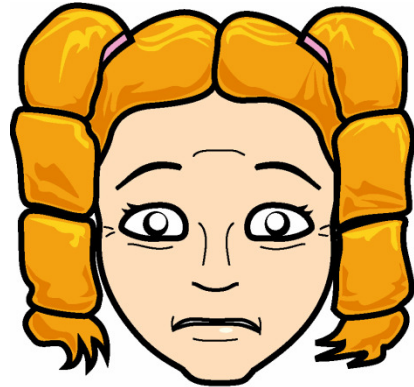


Visage content

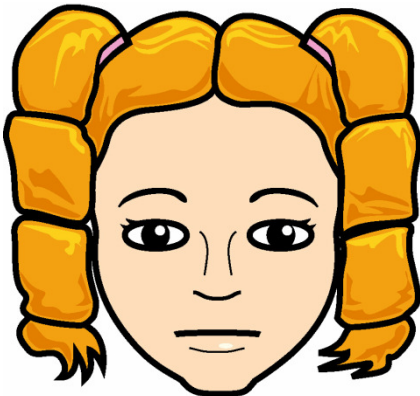
Appendice G (Suite)



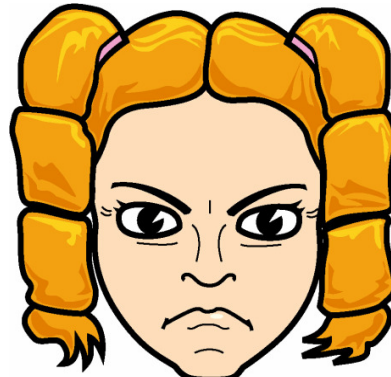
Visage triste



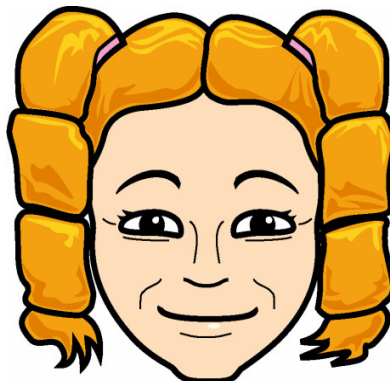
Visage de peur



Visage neutre



Visage fâché



Visage content

Appendice H

Texte de sollicitation utilisé par l'enseignant pour l'Étude 1

Le texte qui suit est utilisé par les enseignants des écoles primaires pour identifier, parmi les enfants pour lesquels le formulaire de consentement a été dûment signé et remis, ceux qui désirent toujours participer à l'étude.

J'aimerais vous présenter une nouvelle personne qui vient nous visiter aujourd'hui. Il s'agit de _____ (nom de l'expérimentatrice). _____ fait une recherche sur les enfants à l'école. Elle voudrait savoir si vous pouvez raconter des exemples de fois où quelque chose est arrivé et ça vous a fâché. Elle va aussi vous demander votre avis sur le visage que fait le personnage dans vos exemples. Cela va durer 20 minutes. Ça se passera dans une autre salle près de la classe.

Il n'y a aucune conséquence si vous ne voulez pas participer. Les professeurs, la directrice et les parents ne seront pas informés des réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

_____ aimerait savoir quels sont ceux qui veulent l'aider dans sa recherche. Vous avez le choix. Vous n'êtes pas obligés de l'aider. Vous pouvez l'aider dans sa recherche seulement si vous le désirez.

Quels sont les enfants qui veulent aider _____ dans sa recherche?

Appendice I

Lettre au responsable de l'école pour l'Étude 2

Université d'Ottawa • University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Lettre au responsable de l'école

Madame, Monsieur,

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie du développement. Mes étudiantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte sur la connaissance des règles d'expression émotionnelle, c'est-à-dire ce que les enfants savent à propos des situations où il est préférable qu'un enfant ne montre pas son émotion. Nous voulons examiner comment cette connaissance évolue au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche permettront de mieux comprendre comment se développe cette habileté qui joue un rôle important dans la compréhension que l'enfant a du comportement des autres personnes.

Cette étude présente des avantages potentiels pour la science et la société. En effet, au cours de la dernière décennie, les compétences émotionnelles se sont vues accorder une place de plus en plus importante dans le développement humain. On regroupe sous cette rubrique les compétences relatives à la compréhension des émotions, à l'interprétation des messages émotionnels et au contrôle des émotions. Plusieurs travaux indiquent que les compétences émotionnelles des enfants sont corrélées positivement à l'intégration de l'enfant parmi ses pairs et que certains troubles de développement sont corrélés à des déficits spécifiques des compétences émotionnelles. La présente étude apportera une information nouvelle concernant la compréhension que les enfants ont des émotions.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que les enfants de votre école participent à cette recherche. Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 20 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement. Au cours de la période, nous lisons à l'enfant plusieurs histoires dans lesquelles un personnage principal est exposé à une situation génératrice de colère. L'enfant est notamment questionné sur l'émotion ressentie par le personnage principal ainsi que sur son expression émotionnelle. Dans ce dernier cas, l'enfant doit entre autres choisir le dessin de visage qui correspond à l'expression faciale du personnage principal. Les réponses de l'enfant sont enregistrées sur cassette audio. À titre de dédommagement, chaque enfant pourra choisir une surprise : une collation saine ou une carte à collectionner.

L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses étudiantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe.

Si vous acceptez que les enfants de votre école participent à cette recherche, je ferai parvenir aux parents des élèves une lettre expliquant la recherche en question ainsi qu'un formulaire de consentement. Il me fera plaisir de vous fournir tout autre renseignement concernant cette recherche. Vous n'avez à cet effet qu'à me joindre au numéro de téléphone suivant:

Je tiens à vous remercier sincèrement de l'attention que vous porterez à ma demande.

Pierre Gosselin, Ph.D.

Appendice J

Formulaire de consentement de l'enfant pour l'Étude 2

Université d'Ottawa ▪ University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Formulaire de consentement de l'enfant

Je suis d'accord pour participer à une recherche sur les émotions. Ma maman (ou mon papa) m'a expliqué ce que j'ai à faire pour participer à la recherche. On va me lire des petites histoires dans lesquelles un garçon ou une fille a des émotions. On va me poser des questions sur ce que ressent le garçon ou la fille. On va aussi me poser des questions sur ce que le garçon ou la fille montre sur son visage. En tout, ça va durer 20 minutes. Je sais que je peux refuser de participer à l'étude ou me retirer de l'étude à tout moment.

Nom en lettres moulées

Signature

Date

Appendice K

Formulaire de consentement des parents pour l'Étude 2

Université d'Ottawa ▪ University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Formulaire de consentement des parents

Responsable de la recherche: Pierre Gosselin, Ph.D.

Je, _____, accepte que mon enfant participe à la recherche menée sous la direction du Dr. Pierre Gosselin. J'ai aussi discuté avec mon enfant afin de m'assurer qu'il désirait participer à cette recherche. On m'a informé(e) des faits suivants relativement à la participation de mon enfant dans cette étude. Cette étude porte sur la connaissance des règles d'expression émotionnelle, c'est-à-dire, ce que les enfants savent à propos des situations où il est préférable qu'un enfant ne montre pas son émotion. La participation de mon enfant est limitée à une période de 20 minutes et a lieu pendant les heures de classe. Durant l'exercice, on lit à mon enfant plusieurs histoires dans lesquelles un personnage principal est exposé à une situation qui génère de la colère. Après chaque histoire, mon enfant doit indiquer l'émotion (joie, tristesse, peur, colère, neutre) ressentie par le personnage principal et il doit choisir le dessin de visage qui correspond à l'expression faciale du personnage principal. La rencontre avec mon enfant est enregistrée sur cassette audio. À titre de dédommagement, chaque enfant pourra choisir une surprise : une collation santé ou une carte à collectionner.

La participation de mon enfant est strictement volontaire. Il peut refuser de participer ou se retirer de l'étude quand il le voudra, sans que cela affecte sa note scolaire et sans encourir de pénalisation sous aucune forme. J'ai reçu l'assurance par le Dr. Gosselin que l'anonymat et la confidentialité seront respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses étudiantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de mon enfant n'apparaîtra pas sur le questionnaire afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe.

Il me sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche au mois de juin 2006 en remplissant l'espace prévu à cet effet au bas du présent formulaire. Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que le Dr. Gosselin peut conserver et une autre que je conserve.

Section à remplir par l'un des parents et l'enfant

Nom de l'enfant: _____ Sexe: ____ Date de naissance: __/__/__ (jj/mm/année)

Signature du parent: _____ Date: _____

Facultatif: Je désire recevoir un résumé des résultats de cette recherche à l'adresse suivante:

No. civique et rue: _____ Ville: _____ Code postal: _____

Section à remplir par le responsable de la recherche

Signature: _____ Date: _____

Appendice L

Lettre d'information aux parents pour l'Étude 2

Université d'Ottawa • University of Ottawa

École de psychologie School of Psychology

Lettre d'information aux parents

Chers parents,

Je suis professeur à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa et je fais de la recherche dans le domaine de la psychologie du développement. Mes assistantes et moi entreprenons en ce moment une recherche qui porte sur la connaissance des règles d'expression émotionnelle. Nous voulons examiner comment cette capacité évolue au cours de l'enfance. Les résultats de cette recherche permettront de mieux connaître comment se développe cette habileté qui joue un rôle important dans la compréhension que possède l'enfant du comportement des autres personnes.

Cette étude présente des avantages potentiels pour la science et la société. En effet, au cours de la dernière décennie, les compétences émotionnelles se sont vues accorder une place de plus en plus importante dans le développement humain. On regroupe sous cette rubrique les compétences relatives à la compréhension des émotions, à l'interprétation des messages émotionnels et au contrôle des émotions. Plusieurs travaux indiquent que les compétences émotionnelles sont corrélées positivement à l'intégration de l'enfant parmi ses pairs et que certains troubles de développement, comme l'autisme, les problèmes d'extériorisation et les problèmes d'intériorisation, sont corrélés à des déficits spécifiques des compétences émotionnelles.

Par la présente, j'aimerais savoir si vous accepteriez que votre enfant participe à cette recherche. Ce projet de recherche a déjà reçu l'approbation du Comité d'Éthique en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa. L'étude requiert une participation se limitant à une période de 20 minutes. Chaque enfant est rencontré individuellement dans un local de l'école. Au cours de la période, nous lisons à l'enfant plusieurs histoires dans lesquelles un personnage principal est exposé à une situation génératrice de colère. L'enfant est notamment questionné sur l'émotion ressentie par le personnage principal ainsi que sur son expression émotionnelle. Dans ce dernier cas, l'enfant doit entre autres choisir le dessin de visage qui correspond à l'expression faciale du personnage principal. Les réponses de l'enfant sont enregistrées sur cassette audio.

La participation de votre enfant est strictement volontaire. Il peut refuser de participer ou se retirer de l'étude quand il le voudra, sans que cela affecte sa note scolaire et sans encourir de pénalisation sous aucune forme. L'anonymat et la confidentialité des renseignements fournis seront rigoureusement respectés. Seuls le responsable de la recherche et ses assistantes auront accès aux renseignements fournis et ces derniers seront conservés en lieu sûr. Le nom de votre enfant n'apparaîtra pas sur le questionnaire afin d'assurer l'anonymat. De plus, les résultats ne serviront qu'à des fins de recherche et seront présentés sous forme de moyennes de groupe.

Il vous sera possible de recevoir une copie du résumé des résultats de la recherche vers la fin du mois de juin 2006. Pour toute question concernant cette recherche, vous pouvez me contacter au numéro de téléphone mentionné plus bas. Je vous demanderais de discuter avec votre enfant de sa participation à cette recherche. Si votre enfant et vous êtes d'accord pour qu'il participe à la recherche, prenez connaissance du formulaire de consentement qui est joint à cette lettre, signez les deux copies du formulaire et demandez à votre enfant de les signer aussi. Conservez pour vous-mêmes une des copies et demandez à votre enfant de remettre l'autre copie en classe d'ici une journée ou deux.

Je tiens à vous remercier sincèrement de votre coopération.

Pierre Gosselin, Professeur

Appendice M

Vignettes pour l'Étude 2 : version pour garçons

- Vignette 1 (agression physique), groupe 1, version adulte peu familier -

Martin joue au soccer avec ses amis et les pères de ses amis. À un moment, il reçoit le ballon et s'approche du but de l'autre équipe. Il vient pour donner un coup de pied sur le ballon, mais, au même moment, le père d'un de ses amis pousse Martin et Martin tombe par terre. Le ballon passe complètement à côté du but.

- Vignette 1 (agression physique), groupe 2, version pair peu familier -

Martin joue au soccer dans une nouvelle équipe. À un moment, il reçoit le ballon et s'approche du but de l'autre équipe. Il vient pour donner un coup de pied sur le ballon, mais, juste au même moment, un garçon de l'autre équipe pousse Martin et Martin tombe par terre. Le ballon passe complètement à côté du but.

- Vignette 2 (agression physique), groupe 1, version pair familier -

C'est l'heure de la récréation et tous les élèves sortent de la classe pour aller dehors. Martin marche dans le corridor avec les autres élèves. Tout à coup, il reçoit une tappe sur la tête. Ça lui fait un peu mal. Il se retourne et voit Jean, un de ses amis, qui est juste derrière lui. Il se dit que c'est Jean qui lui a donné la tappe sur la tête.

- Vignette 2 (agression physique), groupe 2, version pair peu familier -

C'est l'heure de la récréation et tous les élèves sortent de la classe pour aller dehors. Martin marche dans le corridor avec les autres élèves. Tout à coup, il reçoit une tappe sur la tête. Ça lui fait un peu mal. Il se retourne et voit un autre élève de la classe qui est juste derrière lui. Il se dit que c'est cet élève là qui lui a donné la tappe sur la tête.

- Vignette 3 (agression verbale), groupe 1, version avec pair peu familier -

Martin suit des cours de dessins dans une école d'art. Dans sa classe, il y a des enfants, mais aussi des grandes personnes qui apprennent à dessiner. Martin vient de terminer un dessin qui lui a pris beaucoup de temps. C'est un dessin de son chien Niki. Un garçon de la classe vient le voir et lui demande : « Qu'est-ce que tu as dessiné? » Martin répond : « j'ai fait un dessin de mon chien Niki. » L'autre garçon lui dit alors : « ça ressemble pas du tout à un chien : on dirait une vache ».

- Vignette 3 (agression verbale), groupe 2, version avec adulte peu familier -

Martin suit des cours de dessins dans une école d'art. Dans sa classe, il y a des enfants, mais aussi des grandes personnes qui apprennent à dessiner. Martin vient de terminer un dessin qui lui a pris beaucoup de temps. C'est un dessin de son chien Niki. Un monsieur de la classe vient le voir et lui demande : « Qu'est-ce que tu as dessiné? » Martin répond : « j'ai fait un dessin de mon chien Niki. » Le monsieur lui dit alors : « ça ressemble pas du tout à un chien : on dirait une vache ».

Appendice M (Suite)

- Vignette 4 (agression verbale), groupe 1, avec pair peu familier -

Ce matin, Martin a décidé de mettre son nouveau chandail pour aller à l'École. Il aime bien son nouveau chandail parce qu'il est tout rouge et que Martin aime beaucoup le rouge. Lorsqu'il arrive à l'école, il voit un garçon d'une autre classe qui s'approche de lui. Le garçon le regarde et se met à rire. Il dit : « Martin, avec ton nouveau chandail, tu ressembles à une tomate, ah, ah, ah! »

- Vignette 4 (agression verbale), groupe 2, avec pair familier -

Ce matin, Martin a décidé de mettre son nouveau chandail pour aller à l'école. Il aime bien son nouveau chandail parce qu'il est tout rouge et que Martin aime beaucoup le rouge. Lorsqu'il arrive à l'école, il voit Paul, un de ses bons amis. Paul le regarde et se met à rire. Il dit : « Martin, avec ton nouveau chandail, tu ressembles à une tomate, ah, ah, ah! »

- Vignette 5 (suspension d'un privilège), groupe 1, version avec adulte peu familier -

Martin joue au ballon avec son ami dans le sous-sol de la maison de son ami. Normalement, il ne peut pas jouer au ballon dans la maison parce ça fait des marques sur les murs. Aujourd'hui, il pleut beaucoup dehors et la gardienne lui a donné la permission de jouer dans le sous-sol. Martin et son ami ont bien du plaisir à jouer ensemble au ballon. Tout à coup, la gardienne vient dans le sous-sol et dit à Martin : « Martin, tu fais trop de bruit avec ton ballon. Va serrer ton ballon. C'est fini de jouer au ballon dans la maison ».

- Vignette 5 (suspension d'un privilège), groupe 2, version avec adulte familier -

Martin joue au ballon avec son petit frère dans le sous-sol de sa maison. Normalement, il ne peut pas jouer au ballon dans la maison parce ça fait des marques sur les murs. Aujourd'hui, il pleut beaucoup dehors et sa mère lui a donné la permission de jouer dans le sous-sol. Martin et son petit frère ont bien du plaisir à jouer ensemble au ballon. Tout à coup, la mère de Martin vient dans le sous-sol et dit à Martin : « Martin, tu fais trop de bruit avec ton ballon. Va serrer ton ballon. C'est fini de jouer au ballon dans la maison ».

- Vignette 6 (suspension d'un privilège), groupe 1, version avec adulte familier -

Martin a entendu dire qu'il y a un bon film comique qui passe à la télévision à 9h ce soir. Normalement, Martin doit se coucher à 9h. Il demande à son père la permission de voir le film et son père lui dit oui. Martin est dans le salon avec son grand frère et tous les deux rient beaucoup en regardant le film. Il est rendu 10h et le film n'est pas encore fini. Le père rentre dans le salon et dit à Martin : « Martin, il est très tard. Il faut que tu ailles te coucher. Ton frère te racontera la fin du film demain matin ».

- Vignette 6 (suspension d'un privilège), groupe 2, version avec adulte peu familier -

Martin a entendu dire qu'il y a un bon film comique qui passe à la télévision à 9h ce soir. Normalement, Martin doit se coucher à 9h. Comme ses parents sont en visite chez des amis, c'est une gardienne qui prend soin de lui. Il demande à la gardienne la permission de voir le film et la gardienne lui dit oui. Martin est dans le salon avec son grand frère et tous les deux rient beaucoup en regardant le film. Il est rendu 10h et le film n'est pas encore fini. La gardienne entre dans le salon et dit à Martin : « Martin, il est très tard. Il faut que tu ailles te coucher. Ton frère te racontera la fin du film demain matin ».

Appendice M (Suite)

- Vignette 7 (refus d'une demande), groupe 1, version avec adulte familial -

C'est l'été et il fait très chaud dehors cet après-midi. En arrivant à la maison, Martin a très envie de manger un popsicle. Il demande à son père de lui donner un popsicle. Le père de Martin dit : « Non, Martin, tu n'auras pas de popsicle parce que tu as déjà eu du dessert ce midi ».

- Vignette 7 (refus d'une demande), groupe 2, version avec pair familial -

C'est l'été et il fait très chaud dehors cet après-midi. En arrivant à la maison, Martin voit son petit frère qui a deux popsicles dans les mains, Il demande à son petit frère de lui donner un popsicle. Son petit frère lui dit : « Non, Martin, c'est à moi les popsicles et je veux les manger tous les deux ».

- Vignette 8 (refus d'une demande), groupe 1, version avec pair familial -

Martin a reçu des patins pour sa fête. Aujourd'hui, c'est la première journée que la patinoire est ouverte. Martin a bien envie d'aller faire du patin, mais il ne veut pas y aller tout seul. Il trouve ça plate de faire du patin tout seul. Il demande à son frère, qui a juste un an de plus que lui, s'il veut venir avec lui. Son frère lui dit : « Non, Martin, ça ne me tente pas de faire du patin aujourd'hui. On ira patiner ensemble une autre fois ».

- Vignette 8 (refus d'une demande), groupe 2, version avec adulte familial -

Martin a reçu des patins pour sa fête. Aujourd'hui, c'est la première journée que la patinoire est ouverte. Martin a bien envie d'aller faire du patin, mais il ne veut pas y aller tout seul. Il trouve ça plate de faire du patin tout seul. Il demande à sa mère si elle veut venir avec lui. Sa mère lui dit : Non, Martin, ça me tente pas de faire du patin aujourd'hui. On ira patiner ensemble une autre fois ».

- Vignette de joie 1 -

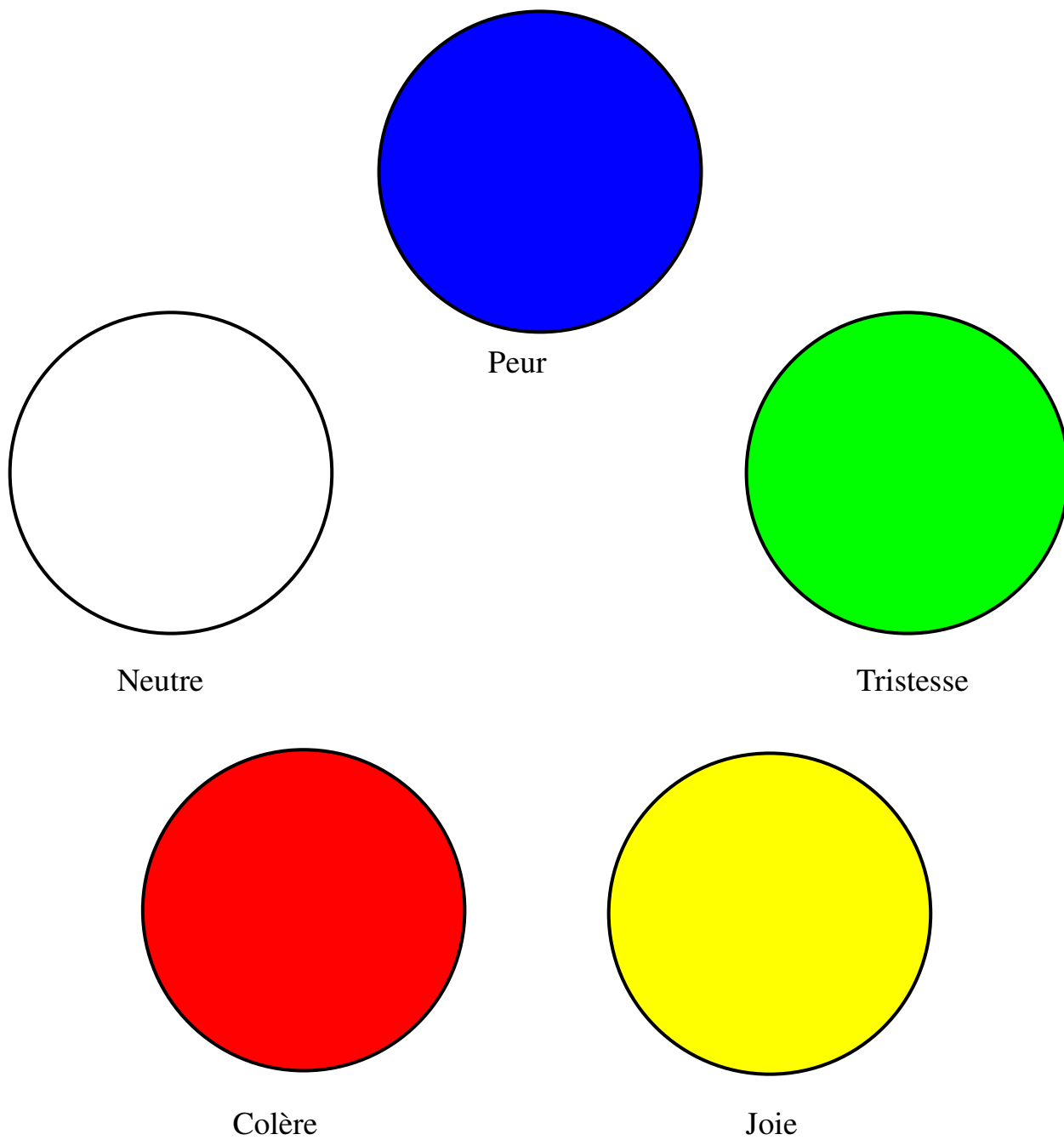
Ce matin, Martin a un cours d'éducation physique. Les élèves doivent faire une course. Martin se force pour courir le plus vite qu'il peut. Martin gagne la course.

- Vignette de joie 2 -

Martin est assis dans la classe, à côté de son ami Carl. La professeure est en train d'expliquer les consignes d'un exercice de français. Pendant que la professeur s'occupe d'un autre élève, Carl regarde Martin et pointe la jupe de la professeur. Martin regarde et il voit qu'il y a un bout de papier de toilette qui est resté collé sur la jupe de la professeur.

Appendice N

Montage 1 de cercles à émotion



Appendice O

Texte de sollicitation utilisé par l'enseignant pour l'Étude 2

Le texte qui suit est utilisé par les enseignants des écoles primaires pour identifier, parmi les enfants pour lesquels le formulaire de consentement a été dûment signé et remis, ceux qui désirent toujours participer à l'étude.

J'aimerais vous présenter une nouvelle personne qui vient nous visiter aujourd'hui. Il s'agit de _____ (nom de l'expérimentatrice). _____ fait une recherche sur les enfants à l'école. Elle voudrait savoir ce que vous pensez de certaines petites histoires dans lesquelles un enfant ressent des émotions. Elle va aussi vous demander votre avis sur le visage que fait le personnage dans les histoires. Cela va durer 20 minutes. Ça se passera dans une autre salle près de la classe.

Il n'y a aucune conséquence si vous ne voulez pas participer. Les professeurs, la directrice et les parents ne seront pas informés des réponses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

_____ aimerait savoir quels sont ceux qui veulent l'aider dans sa recherche. Vous avez le choix. Vous n'êtes pas obligés de l'aider. Vous pouvez l'aider dans sa recherche seulement si vous le désirez.

Quels sont les enfants qui veulent aider _____ dans sa recherche?

Appendice P

Guide d'entrevue pour l'Étude 2

Bonjour, je m'appelle ____ et je suis une étudiante à l'université. Est-ce que tu sais c'est quoi l'université? C'est une école comme ici, sauf que c'est pour les grandes personnes comme moi. Aujourd'hui, je fais un travail pour l'université. Est-ce que tu veux m'aider à faire ce travail? Très bien. Ne sois pas gêné de me le dire si tu ne veux pas de le faire. T'es vraiment pas obligé.

L'expérimentatrice présente le formulaire de consentement à l'enfant en le lisant lentement. S'il accepte de participer, l'enfant doit signer le formulaire avant de poursuivre l'expérimentation.

Ce que l'on va faire aujourd'hui, c'est que je vais te lire plusieurs petites histoires et je vais te poser des questions. Dans chacune des histoires, il y a un personnage qui ressent une émotion en dedans de lui. Est-ce que tu sais c'est quoi une émotion ? Par exemple, ça peut être quand tu es très content, quand tu es triste ou bien quand tu es fâché. Est-ce que tu comprends? Est-ce que tu as déjà ressenti des émotions toi aussi? Très bien.

Avant de te lire les histoires, je vais te montrer deux instruments dont tu auras besoin pour répondre aux questions. Premièrement, voici le « cercle des émotions ». Ici, c'est quand quelqu'un ressent de la peur; ici, il est triste; ici, il est content; ici, il est fâché; et, ici, il ne ressent rien : aucune émotion. Est-ce que tu comprends?

L'expérimentatrice pointe chacune des couleurs correspondant à chacune de ces catégories émotionnelles au même moment qu'elle mentionne à voix haute chacune d'elle.

Maintenant, à ton tour! Peux-tu me montrer sur le cercle des émotions où c'est quand quelqu'un est fâché? Très bien. Peux-tu me montrer sur le cercle des émotions où c'est quand quelqu'un est triste? Très bien. Peux-tu me montrer sur le cercle des émotions où c'est quand quelqu'un ne ressent rien? Très bien. Voici maintenant la série des visages. Ici, voilà à quoi ressemble le visage d'une personne lorsqu'elle est triste, ici c'est son visage quand elle ne ressent rien, ici c'est son visage quand elle est fâchée, ici c'est son visage quand elle a peur et ici c'est son visage quand elle est contente.

L'expérimentatrice pointe chacune des expressions faciales correspondant à chacune de ces catégories émotionnelles au même moment qu'elle mentionne à voix haute chacune d'elle.

À ton tour! Peux-tu me pointer à quoi ressemble le visage d'une personne qui a peur? Très bien! Peux-tu pointer à quoi ressemble le visage d'une personne fâchée? Très bien. Peux-tu pointer à quoi ressemble le visage d'une personne qui ne ressent rien? Très bien.

Des fois, il arrive que ce que l'on ressent en dedans est pareil à ce que l'on montre avec notre visage. Mais des fois, il arrive que ce que l'on ressent vraiment en dedans ne soit pas pareil à ce que l'on montre avec son visage. Je vais te donner des exemples :

Appendice P (Suite)

A. Disons que Julie espère recevoir un ballon de sa grand-mère pour sa fête. Lorsqu'elle développe le cadeau de sa grand-mère, c'est bel et bien le ballon qu'elle espérait avoir. Elle est très contente en dedans et elle le montre avec son visage qu'elle est contente.

B. Maintenant disons que Julie espère avoir un ballon de sa grand-mère, mais elle reçoit plutôt une paire de bas gris qu'elle n'aime pas du tout. Elle est triste, mais elle ne veut montrer à sa grand-mère comment elle se sent vraiment parce qu'elle ne veut pas lui faire de la peine. Elle fait donc un sourire à sa grand-mère pour ne pas qu'elle sache qu'elle est triste.

Aujourd'hui, je vais te raconter des histoires, dans lesquelles il y a un(e) garçon/fille qui s'appelle Martin(e). Je vais te demander de me dire comment Martin(e) se sent dans la situation, et quel visage il/elle montre.

Es-tu prêt à commencer l'expérience? D'accord! Écoute bien la première histoire que je vais te lire.

Raconter l'histoire

Deux questions de compréhension : Qu'est-ce qui est arrivé à Martin(e) dans l'histoire? Qui était avec Martin(e) quand ça s'est passé?

Si l'enfant ne répond pas correctement aux questions de compréhension, l'expérimentatrice relit l'histoire et repose à nouveau les questions.

Question sur l'émotion ressentie : Comment Martin(e) se sent en dedans de lui / d'elle quand « situation »? Est-ce qu'il/elle ressent de la peur, de la tristesse, de la joie, de la colère ou est-ce qu'elle ne ressent rien (*en pointant les cercles correspondants*)?

Question sur l'expression : Quel visage tu penses que Martin(e) pourrait montrer quand « situation »? Un visage de peur, un visage triste, un visage content, un visage fâché ou un visage neutre (*en les pointant*)?

Questions à poser à la suite de la dernière vignette seulement

Si l'émotion interne n'est pas la colère, passer à la section 2.

Section 1

Poser la question suivante si l'émotion réelle choisie était la colère, et que l'expression choisie était autre chose que la colère :

Pourquoi Martin(e) pourrait montrer ce visage (*en pointant le visage correspondant à la réponse de l'enfant*) alors qu'elle se sent fâché en dedans?

Appendice P (Suite)

Poser la question suivante si l'émotion réelle choisie était la colère et que l'expression choisie était aussi la colère:

Mais disons que Martin(e) ne montre pas ce visage-ci (*en pointant le visage de colère*), mais montre à la place ce visage-là (*en pointant le visage neutre*). Pourquoi tu penses que Martin(e) pourrait choisir de montrer ce visage-là (*en pointant le visage neutre*) alors qu'elle se sent fâché en dedans?

Section 2

Je veux maintenant te poser des questions sur toi. Quand tu es fâché, est-ce que tu le montres toujours aux autres personnes?

Est-ce que tu montres plus ce visage (*en pointant le visage de colère*) à quelqu'un que tu connais très bien, comme ton meilleur ami, ou à quelqu'un que tu ne connais pas beaucoup, comme un autre enfant de la classe? Peux-tu me dire pourquoi?

Est-ce que tu montres plus ce visage (*en pointant le visage de colère*) à une grande personne, comme ton professeur, ou à une personne plus jeune, comme un autre enfant de la classe? Pourquoi?

Commentaire final

Merci beaucoup de m'avoir aidé dans mon travail. Tu peux maintenant retourner dans ta classe. Je vais te raccompagner !