

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES STÉRÉOTYPES DE GENRE ET LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS

THÈSE DE SPÉCIALISATION
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU BACCALAURÉAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
ANN-LAURA BOURDAGES
BOUA29579700

SOUS LA SUPERVISION DE
LOUISE COSSETTE, Ph. D

LE 30 AVRIL 2023

Remerciements

J'aimerais sincèrement remercier Louise Cossette pour la direction impeccable de cette thèse. Son soutien, sa disponibilité, ses conseils et son écoute m'ont été d'une aide précieuse. J'aimerais aussi remercier Marie-Ève Gingras, qui m'a permis de joindre son projet doctorale, pour sa disponibilité à répondre à mes questions et ses encouragements tout au long de ce projet. Finalement, je tiens à remercier Hugues Leduc, qui m'a grandement aidé dans mes analyses, pour son temps et ses connaissances statistiques.

Table des matières

Remerciements	2
Liste des tableaux et figures	4
Résumé	5
Introduction.....	6
Problématique	6
Stéréotypes de genre	6
La régulation des émotions.....	6
L'adolescence	7
Le genre et la régulation des émotions	8
Les règles d'expression des émotions	9
Objectifs et hypothèses.....	10
Méthode.....	11
Considérations éthiques	11
Participant·es et participants	11
Procédure.....	11
Mesures.....	12
Caractéristiques sociodémographiques.....	12
Régulation des émotions.....	12
Stéréotypes de genre	12
Analyses statistiques.....	13
Résultats.....	13
Colère	13
Tristesse	14
Peur	14
Stéréotypes de genre et régulation des émotions	15
Discussion.....	16
Principaux résultats	16
Implications cliniques.....	17
Forces	17
Limites.....	18
Recherches futures	18
Conclusion.....	19
Références.....	21
<i>Annexe A</i>	24
<i>Annexe B</i>	26
<i>Annexe C</i>	31

Liste des tableaux et figures

Tableau 1. <i>Corrélations entre le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre et les stratégies de régulation des émotions</i>	15
Figure 1. <i>Scores moyens d'utilisation des stratégies de régulation de la colère</i>	13
Figure 2. <i>Scores moyens d'utilisation de stratégies de régulation de la tristesse</i>	14
Figure 3. <i>Scores moyens d'utilisation de stratégies de régulation de la peur</i>	15

Résumé

Nous vivons dans une société fortement genrée où, malgré de nombreux progrès en matière d'inclusivité et de diversité de genre, de nombreux stéréotypes de genre persistent. C'est notamment le cas en matière de régulation des émotions chez les adolescentes et les adolescents. La présente étude vise à explorer les liens entre le genre, l'adhésion aux stéréotypes de genre et la régulation des émotions. Pour ce faire, nous avons recruté 62 élèves de cinquième secondaire qui ont répondu à des questionnaires visant à évaluer leurs stratégies de régulation des émotions ainsi que leur degré d'adhésion aux stéréotypes de genre. Les types de stratégies de régulation des émotions utilisées par les filles et les garçons ont été comparés en fonction de trois émotions, soit la colère, la tristesse et la peur. Des analyses de corrélation ont aussi été effectuées afin d'examiner les liens entre le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre et les stratégies de régulation des émotions utilisées. Ces analyses révèlent des différences de genre significatives dans les types de stratégies utilisées pour réguler la tristesse et la peur. Il y a toutefois une seule corrélation significative entre le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre et les stratégies de régulation des émotions utilisées. Les stratégies auxquelles ont recours les filles et les garçons pour réguler leur tristesse et leur peur pourraient, néanmoins, être liées aux règles d'expression des émotions qui diffèrent selon le genre.

Introduction

Problématique

Aujourd'hui encore, filles et garçons évoluent dans un environnement fortement genré, tant à la maison qu'à l'école. On peut penser aux vêtements bleus pour les garçons et roses pour les filles ou, encore, aux poupées que l'on offre aux filles et les camions aux garçons. À l'école, les garçons ont la réputation d'être meilleurs en mathématiques et plus agités alors que les filles seraient meilleures en français et plus calmes (Starr & Simpkins, 2021). Ces idées préconçues, qu'elles soient fondées ou non, ne sont pas sans effet sur le développement des enfants, qui intériorisent les stéréotypes de genre. Malgré les progrès réalisés et l'intérêt que l'on porte de plus en plus aux notions d'inclusivité, de neutralité et de liberté d'expression en matière de genre, on ne peut ignorer les stéréotypes qui persistent – de manière consciente et inconsciente. Les stéréotypes de genre envahissent toutes les sphères de la vie. La présente étude a pour objectif d'examiner leur influence sur la régulation des émotions à l'adolescence, une période particulièrement importante pour le développement de l'identité sexuelle ou de genre et pour le développement de la régulation des émotions.

Stéréotypes de genre

Le genre est un construit social auquel est associé tout un ensemble de comportements, d'attentes, d'intérêts et de caractéristiques (Johnson & Repta, 2010). Alors que le sexe est d'ordre biologique, le concept de genre réfère également au sentiment d'identité et d'appartenance des individus. Un individu peut ainsi s'identifier au genre masculin, au genre féminin, aux deux à la fois ou, encore, ni à l'un ni à l'autre. Le concept social de genre est aussi associé à des normes et à des stéréotypes qui tendent à accentuer les différences entre les hommes et les femmes en catégorisant toutes les sphères de la vie en féminines et masculines. Cette classification module, entre autres, les attitudes, les croyances, les intérêts et les comportements à adopter et soumet les hommes et les femmes à des expériences différentes (Aina & Cameron, 2011; Ingrell et al., 2019). Les émotions, leur expression et leur régulation sont aussi très influencées par les stéréotypes de genre (Brody & Hall, 1993; Wienclaw, 2011).

La régulation des émotions

Une émotion est un phénomène complexe et multidimensionnel. Elle peut survenir à la suite d'une multitude d'évènements ou en réaction à une foule de stimuli et peut se manifester par une réponse physiologique et comportementale. Il s'agit d'une expérience

subjective et sentimentale. La régulation des émotions (RE) fait partie intégrante du processus émotionnel et peut influencer la nature même de l'émotion éprouvée, sa durée et son intensité (Gross, 2002). De bonnes compétences de RE sont essentielles au bien-être psychologique et au fonctionnement adaptatif des individus (Adrian et al., 2009).

Thompson (1994) définit la régulation des émotions comme l'ensemble « des processus externes et internes responsables de surveiller, d'évaluer et de modifier les réactions émotionnelles [...] afin d'accomplir un but » [traduction libre] (p. 27-28). Selon Lindsey et al. (2021) et Sanchis-Sanchis et al. (2020), de bonnes compétences de régulation des émotions permettent à l'individu d'utiliser un ensemble de stratégies adéquates qui donnent lieu à une réponse comportementale dirigée vers un but et adaptée au contexte. De façon générale, une régulation adaptée implique la reconnaissance de l'émotion et son acceptation, puis son intégration (Brenning et al., 2022). Une stratégie de régulation est considérée bonne lorsqu'elle permet à l'individu de fonctionner dans son environnement de manière efficace (Brinke et al., 2020). Une stratégie de régulation peut donc être adaptée dans un environnement donné, sans toutefois l'être dans un environnement différent. Des stratégies comme la suppression, la rumination, l'évitement, le retrait ou, encore, le recours à l'agression et à la violence sont, cependant, généralement considérées comme dysfonctionnelles, bien qu'elles puissent être adaptées et adéquates dans des contextes particuliers (Brenning et al., 2022). Ces stratégies sont associées à de nombreux troubles de santé mentale et de comportement (Sanchis-Sanchis et al., 2020).

Il existe deux grandes catégories de stratégies de RE plus ou moins adaptées, soit la catégorie des stratégies extériorisées et celle des stratégies intériorisées. La première inclut les comportements dirigés vers autrui, comme l'agression et la violence, alors que la seconde inclut des stratégies cognitives plus discrètes, telles que la rumination ou l'évitement (Brinke et al., 2020). Des études suggèrent que les stratégies de régulation intériorisées sont davantage liées à des troubles intériorisés comme l'anxiété ou la dépression (Bender et al., 2012). Les stratégies extériorisées sont plutôt liées aux troubles extériorisés comme l'abus de substance et la délinquance (Lindsey et al., 2021).

L'adolescence

L'adolescence est une période marquée par de nombreux changements qu'ils soient d'ordre biologique, sexuel, identitaire, social ou cognitif (Zimmermann & Iwanski, 2014). Il

s'agit aussi d'une période sensible pour le développement des émotions et des compétences d'autorégulation. L'adolescent.e a généralement acquis une meilleure compréhension de ses émotions et son répertoire de stratégies d'autorégulation est plus varié et mieux utilisé que celui du jeune enfant (Riediger & Klipker, 2014; Zimmermann & Iwanski 2014; Zimmer-Gebeck & Skinner, 2011). Durant l'enfance, ce sont les facteurs externes, notamment l'intervention des parents, qui jouent un rôle central dans la régulation des émotions. À l'adolescence, cette responsabilité revient davantage aux jeunes qui cherchent à acquérir plus d'autonomie et doivent mieux réguler leurs propres émotions sans l'intervention des parents ou d'autres adultes (Brinke et al., 2020). Par contre, les événements et les contextes pouvant susciter des émotions sont de plus en plus nombreux et complexes et les émotions plus intenses, ce qui a pour effet de surcharger les capacités de régulation des émotions des adolescent.e.s (Adrian et al., 2009; Brinke et al., 2020; Silvers, 2022). C'est aussi à l'adolescence que de nombreux troubles psychologiques se manifestent, ce qui en fait une période particulièrement à risque au niveau de la santé mentale (Lindsey et al., 2021). Diverses études montrent que les jeunes qui n'ont pas acquis de bonnes compétences de RE à l'adolescence sont plus susceptibles de développer des troubles de santé mentale (Brinke et al., 2020; Silvers, 2022).

Le genre et la régulation des émotions

Il existe des différences marquées dans les problèmes de santé mentale que présentent filles et garçons à l'adolescence et ces différences semblent, en grande partie, liées aux stratégies de régulation des émotions auxquelles ont recours filles et garçons. Les filles ont davantage recours à des stratégies de régulation intériorisées, tandis que les garçons ont plutôt recours à des stratégies de type extériorisé (Sanchis-Sanchis et al., 2020). Les difficultés de régulation des émotions des filles sont aussi un meilleur prédicteur de leurs symptômes anxieux que celles des garçons (Bender et al., 2012).

Les filles auraient, en général, plus de difficulté à réguler leurs émotions négatives que les garçons (Bender et al., 2012). Elles sont aussi beaucoup plus enclines à se tourner vers le soutien social afin de réguler leurs émotions. Si cette stratégie semble, à priori, adaptée, elle peut devenir inadaptée lorsque trop ou mal utilisée. Une utilisation excessive du soutien social peut, par exemple, donner lieu à la co-rumination, une stratégie fortement utilisée par les filles (Zimmermann & Iwanski, 2014). En fait, les filles ont plus souvent

recours à des stratégies de régulation des émotions que les garçons, toutes stratégies confondues, qu'elles soient adaptées ou inadaptées.

Il existe également des différences de genre dans l'expression et l'expérience des émotions qui pourraient s'expliquer par les stratégies de régulation utilisées. Par exemple, la peur et la tristesse sont des émotions plus communes chez les filles que chez les garçons, tant à l'adolescence qu'à l'âge adulte (Brinke et al., 2020; Sanchis-Sanchis et al., 2020). Les femmes expriment également davantage leurs émotions que les hommes, que ce soit verbalement ou par leurs expressions faciales. Les hommes expriment moins leurs émotions verbalement ou par leurs expressions faciales, mais leurs réactions physiologiques, comme l'augmentation du rythme cardiaque ou de la transpiration, sont généralement plus intenses (Brody, 1985). Ces différences seraient, en grande partie, liées aux règles d'expression des émotions.

Les règles d'expression des émotions

Chaque société ou chaque culture impose, de façon plus ou moins implicite, des règles qui dictent les émotions qu'il convient d'exprimer ou, même, d'éprouver selon le contexte. Ces règles ne sont généralement pas les mêmes pour les hommes et les femmes, pour les filles et les garçons. Une expression jugée appropriée pour un homme ne l'est pas nécessairement pour une femme (Wienclaw, 2011). Il est important de noter que ces règles peuvent varier d'un milieu culturel à l'autre ou d'une société à l'autre et qu'elles sont liées aux rôles assignés aux hommes et aux femmes.

Dans la plupart des sociétés occidentales, malgré les changements survenus au cours des dernières décennies, les hommes et les femmes assument toujours des rôles distincts (Aina & Cameron, 2011). Les femmes sont encore aujourd'hui les premières responsables des soins aux enfants et ce sont aussi elles qui occupent le plus souvent les emplois axés sur les soins et les services. Les hommes sont encore majoritaires dans les milieux financiers et du pouvoir et dans les emplois technologiques. De ces rôles distincts découlent des qualités tout aussi distinctes. Les femmes doivent être empathiques, douces et souriantes. Elles peuvent aussi plus librement exprimer leurs émotions que les hommes. Leurs manifestations de colère sont toutefois souvent jugées plus sévèrement. Les hommes doivent, de leur côté, être courageux, forts et en contrôle de leurs émotions, en particulier des émotions associées à la vulnérabilité, telles que la tristesse et la peur (Aina & Cameron, 2011; Brody & Hall, 1993;

Wienclaw, 2011). Leurs expressions de colère sont par contre souvent mieux acceptées que celles des femmes (Brody & Hall, 1993).

Ces règles d'expression distinctes et les différences relevées dans les expressions d'émotion des filles et des garçons sont sans doute liées à des stratégies de régulation des émotions distinctes (Brody & Hall, 1993; Sanchis-Sanchis et al., 2020). Il faut, par contre, souligner qu'il existe des variations importantes au sein des groupes de genre à la fois dans la façon dont sont exprimées les émotions et dans les stratégies de régulation utilisées. Il est possible que ces variations s'expliquent, en partie, par le degré d'adhésion des filles et des garçons aux stéréotypes de genre. C'est pourquoi cette recherche examinera le lien entre le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre relatifs aux émotions et les stratégies de régulation des émotions utilisées par les filles et les garçons à l'adolescence.

Objectifs et hypothèses

Le but de cette thèse est d'explorer les liens entre le genre, les stéréotypes de genre relatifs aux émotions et la régulation des émotions. Plus précisément, nous comparons les stratégies de régulation des émotions utilisées par les filles et les garçons et tentons de déterminer si l'adhésion à des stéréotypes de genre est liée à l'utilisation de stratégies de régulation des émotions spécifiques. Notre étude se concentre sur la régulation de trois émotions distinctes, soit la peur, la colère et la tristesse, et sur trois types de stratégies de régulation : la régulation fonctionnelle, la dysrégulation et l'inhibition.

Selon notre première hypothèse, les garçons auront recours à plus de stratégies d'inhibition que les filles pour réguler leurs émotions de tristesse et de peur alors que les filles auront davantage recours à des stratégies de dysrégulation. Selon notre deuxième hypothèse, le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre sera lié aux stratégies de régulation des émotions utilisées. Plus l'adhésion aux stéréotypes de genre sera forte, plus les garçons auront recours à des stratégies d'inhibition de la tristesse et de la peur et plus les filles manifesteront des difficultés de régulation des émotions de tristesse et de peur.

Méthode

Considérations éthiques

La présente étude a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'inscrit dans le cadre de l'étude de doctorat de Marie-Ève Gingras et d'une étude de plus grande envergure entreprise par une équipe de recherche de l'Université de Bordeaux dirigée par Colette Sabatier. Les élèves ont été clairement informés des avantages et des risques associés à leur participation et ont donné leur consentement libre et éclairé, indépendamment de l'accord donné par la direction de l'établissement scolaire. Bien qu'il n'y ait aucun risque associé à la participation à l'étude, les élèves ont reçu une liste de ressources en cas de besoin. Un code numérique a été attribué à chaque élève afin d'assurer son anonymat. Les questionnaires papiers recueillis ont été placés dans des classeurs verrouillés. Seules les personnes impliquées dans la recherche et ayant signé préalablement une entente de confidentialité y ont accès. Les résultats publiés ne permettront aucune identification individuelle et les questionnaires ainsi que tous les autres documents seront détruits après cinq années suivant leur publication.

Participant·es et participants

Pour être admissibles, les élèves devaient fréquenter des classes régulières de 3^e, 4^e et 5^e secondaire et ne présenter aucune déficience intellectuelle ou trouble de développement grave. Notre échantillon est composé de 62 élèves, dont 27 filles et 35 garçons, provenant de deux groupes-classe de cinquième secondaire du Collège Beaubois. Les questionnaires ont été conçus de façon à s'assurer que les élèves appartenant à la diversité sexuelle et de genre ou provenant de diverses configurations familiales (monoparentales, homoparentales, reconstituées) puissent participer à l'étude. Une carte-cadeau a été tirée dans chaque groupe classe à la fin de la passation des questionnaires.

Procédure

Les établissements scolaires ont d'abord reçu une lettre de présentation du projet puis un appel téléphonique. Avec l'accord de la direction, la passation des questionnaires a eu lieu en classe, durant les heures de cours, au moment convenu par le personnel enseignant et la direction. Il a fallu environ une heure pour y répondre. Les élèves recevaient d'abord une lettre présentant l'étude, ses objectifs, la nature des questionnaires, les risques et avantages, la confidentialité ainsi que l'utilisation des données recueillies. Les élèves qui ont accepté de participer à l'étude ont reçu un questionnaire sur leurs émotions et un ou deux autres

questionnaires sur la relation avec leur(s) parent(s), selon la composition de leur famille. Les questionnaires sur la relation avec les parents ne sont pas utilisés dans la présente étude. Chaque élève devait répondre individuellement aux questionnaires. Les élèves ont également eu la possibilité de laisser leur adresse courriel sur une feuille séparée pour recevoir les résultats de l'étude lorsqu'ils seront disponibles.

Mesures

Caractéristiques sociodémographiques

Les élèves ont rempli un questionnaire sur leurs caractéristiques sociodémographiques (âge et genre de l'élève, composition de la famille, âge et niveau de scolarité du ou des parent.s).

Régulation des émotions

Le questionnaire utilisé pour évaluer la régulation des émotions de colère, de tristesse et de peur est le *Children's Emotion Management Scale* (Zeman et al., 2001; Zeman et al., 2002), dans sa version adaptée et traduite par Sabatier et al. (en rédaction). Il permet d'évaluer trois stratégies de régulation distinctes, soit la régulation fonctionnelle, la dysrégulation et l'inhibition. Pour chaque émotion, les élèves devaient répondre à 12 énoncés. Quatre énoncés servent à évaluer l'inhibition, c'est-à-dire la dissimulation ou la suppression de l'expression ou de l'expérience émotionnelle (p. ex., « Je cache ma tristesse »). La dysrégulation, soit une émotion mal régulée ou non régulée, est évaluée à l'aide de trois énoncés (p. ex., « Je suis paralysé.e par la peur »). Enfin, cinq énoncés servent à évaluer la régulation fonctionnelle, soit la capacité à faire face aux événements par un contrôle constructif de ses expériences et expressions d'émotion (p. ex., « J'essaie de faire face calmement à ce qui m'énerve »). Les élèves répondent à chaque énoncé à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points allant de « Pas du tout comme moi » à « Tout à fait comme moi ». La traduction française du questionnaire a été validée par des chercheuses de l'Université de Bordeaux sur un échantillon de 1527 jeunes de 11 à 17 ans (Sabatier et al., en rédaction).

Stéréotypes de genre

Les stéréotypes de genre ont été évalués à l'aide de deux questions inspirées du *Conformity to Masculine Norms Inventory* de Mahalik et al. (2003) et du *Conformity to Feminine Norms Inventory* de Mahalik et al. (2005). Les élèves devaient indiquer sur une échelle de type Likert en cinq points leur degré d'accord avec les deux énoncés suivants : « Il

est normal pour une fille ou une femme de parler de ses émotions avec les autres » et « Il est normal pour un garçon ou un homme de contrôler ses émotions ». Ces énoncés ont été ajoutés dans le questionnaire sur la régulation des émotions.

Analyses statistiques

Pour le premier objectif, trois MANOVAs, une pour chacune des émotions étudiées (colère, peur, tristesse), ont servi à comparer les trois types de stratégies de régulation utilisées par les filles et les garçons, soit l'inhibition, la dysrégulation et la régulation fonctionnelle. Des ANOVAs ont ensuite été réalisés pour les MANOVAs significatives afin de vérifier quelles stratégies de régulation spécifiques différaient de manière significative pour chaque émotion. Pour le second objectif, des analyses de corrélation de Pearson ont été réalisées afin d'examiner les associations entre le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre et les stratégies de régulation des émotions utilisées. Les postulats de normalité ont été vérifiés et les données présentaient une distribution normale. Aucune valeur extrême n'a été observée et aucune correction logarithmique n'a été nécessaire.

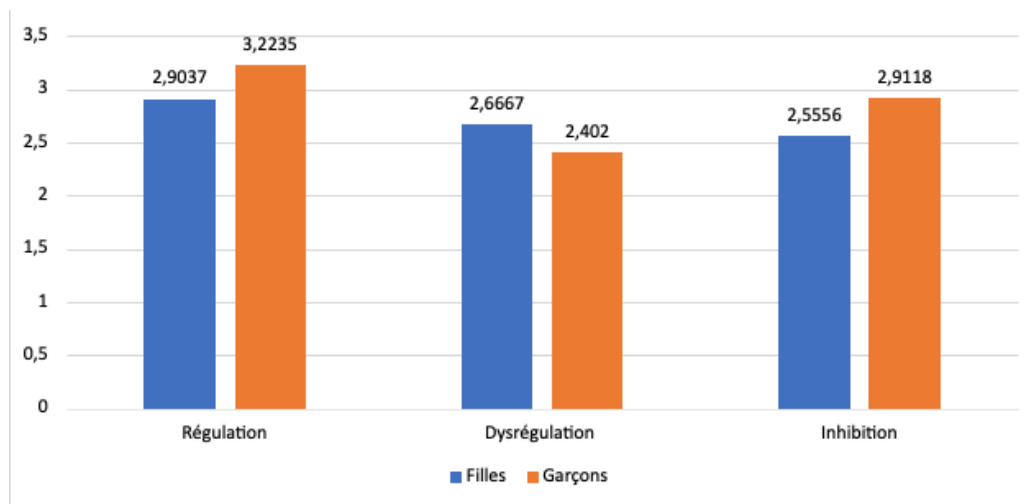
Résultats

Colère

La MANOVA portant sur les stratégies utilisées pour réguler la colère ne révèle aucune différence significative entre les garçons et les filles, $F(3, 57)=0,97$; $p=0,413$; $\eta_p^2=0,05$.

Figure 1

Scores moyens d'utilisation des stratégies de régulation de la colère

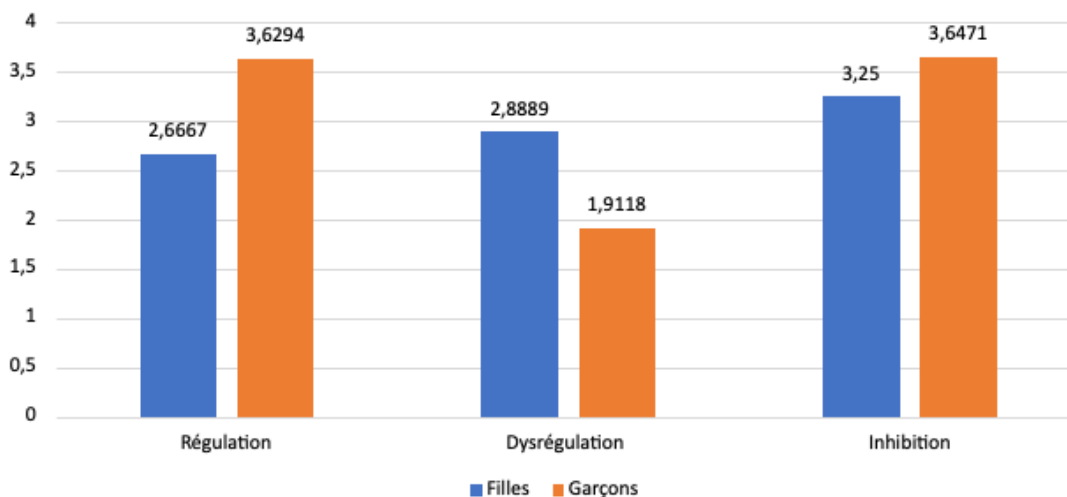


Tristesse

La MANOVA sur les stratégies de régulation de la tristesse présente un résultat significatif, $F(3, 57)=6,72$; $p=0,001$; $\eta_p^2=0,26$. Les résultats des ANOVAs portant sur les stratégies de régulation spécifiques montrent que les garçons utilisent plus de stratégies fonctionnelles pour réguler leur tristesse que les filles ($M=3,63$; $ET=0,91$ et $M=2,67$; $ET=0,89$, respectivement), $F(1, 59)=17,2$; $p=0,000$; $\eta_p^2=0,226$. Les filles, de leur côté, utilisent plus de stratégies de dysrégulation de la tristesse que les garçons ($M=2,89$; $ET=1,1$ et $M=1,91$; $ET=0,77$, respectivement), $F(1, 59)=16,64$; $p=0,000$; $\eta_p^2=0,22$. Il n'y a pas de différence significative pour l'inhibition de la tristesse (filles : $M=3,25$; $ET=1,16$; garçons : $M=3,65$; $ET=1,04$), $F(1, 59)=1,98$; $p=0,165$; $\eta_p^2=0,032$.

Figure 2

Scores moyens d'utilisation des stratégies de régulation de la tristesse

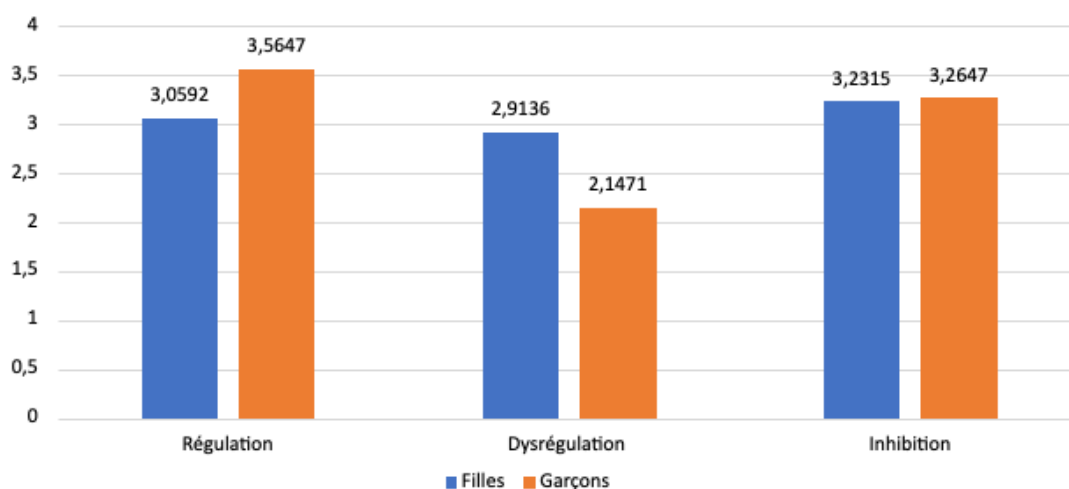


Peur

La MANOVA portant sur les stratégies de régulation de la peur est également significative, $F(3, 57)=3,69$; $p=0,017$; $\eta_p^2=0,16$. Les résultats des ANOVAs sur les stratégies de régulation spécifiques indiquent que les garçons utilisent plus de stratégies de régulation fonctionnelle que les filles ($M=3,67$; $ET=0,81$; $M=3,06$; $ET=0,82$), $F(1, 59)=5,82$; $p=0,019$; $\eta_p^2=0,09$, alors que les filles ont davantage recours à des stratégies de dysrégulation que les garçons ($M=2,91$; $ET=1,05$; $M=2,15$; $ET=0,99$), $F(1, 59)=8,61$; $p=0,005$; $\eta_p^2=0,127$. Il n'y a pas de différence significative pour les stratégies d'inhibition de la peur (filles : $M=3,23$; $ET=1,02$; garçons : $M=3,26$; $ET=0,99$), $F(1, 59)=0,02$; $p=0,898$; $\eta_p^2=0,000$.

Figure 3

Scores moyens d'utilisation des stratégies de régulation de la peur



Stéréotypes de genre et régulation des émotions

Les analyses de corrélation de Pearson révèlent une seule corrélation significative entre le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre et les stratégies de régulation des émotions utilisées. Les garçons qui sont d'avis qu'« il est normal pour un garçon ou pour un homme de contrôler ses émotions » utilisent significativement plus de stratégies fonctionnelles pour réguler leur colère, $r(32)=0,37$; $p=0,031$.

Tableau 1

Corrélations entre le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre et les stratégies de régulation des émotions

	Niveau d'adhésion aux stéréotypes de genre chez les filles	Niveau d'adhésion aux stéréotypes de genre chez les garçons
Colère régulation	0,186	0,370*
Colère dysrégulation	-0,056	-0,142
Colère inhibition	-0,200	0,278
Tristesse régulation	0,102	0,331
Tristesse dysrégulation	-0,156	-0,185
Tristesse inhibition	-0,004	0,239
Peur régulation	0,081	0,300
Peur dysrégulation	-0,142	0,138
Peur inhibition	-0,206	0,120

* $p<0,05$

Discussion

Principaux résultats

L'objectif de la présente étude était d'examiner les liens entre le genre, l'adhésion aux stéréotypes de genre et les stratégies de régulation des émotions utilisées à l'adolescence. Notre hypothèse selon laquelle les filles auraient davantage recours à des stratégies de dysrégulation pour réguler leur peur et leur tristesse a été confirmée. Cependant, les garçons n'utilisent pas plus de stratégies d'inhibition de la peur et de la tristesse que les filles tel qu'attendu. Ils rapportent, au contraire, utiliser plus de stratégies de régulation fonctionnelle de la peur et de la tristesse que les filles. La différence est significative et avec une grande taille d'effet.

La présence d'une corrélation positive significative entre l'utilisation de stratégies de régulation fonctionnelle et l'utilisation de stratégies d'inhibition ($r(59)=0,29; p=0,022$) nous amène, toutefois, à nous interroger sur ce résultat. Comme l'inhibition est généralement une stratégie de régulation dysfonctionnelle (Zeman et al., 2006), la corrélation devrait plutôt être négative. Il est possible que la formulation des énoncés du questionnaire sur la régulation des émotions soit en cause, qu'il y ait une certaine confusion entre l'inhibition et la régulation fonctionnelle, mais il est aussi possible que les garçons aient du mal à bien distinguer les stratégies de régulation fonctionnelle et l'inhibition. Les garçons ont généralement une plus faible conscience de leurs émotions que les filles (Zimmermann & Iwanski, 2014).

Notre seconde hypothèse selon laquelle une forte adhésion aux stéréotypes de genre serait liée à l'utilisation de stratégies de dysrégulation de la tristesse et de la peur chez les filles et à des stratégies d'inhibition chez les garçons n'est pas confirmée. Il faut souligner ici que cette hypothèse n'a pas pu être vérifiée de manière appropriée. En raison des contraintes de temps et du nombre de questionnaires auxquels devaient répondre les élèves en classe, nous avons eu recours à deux seuls énoncés sur les stéréotypes de genre associés aux émotions pour évaluer le degré d'adhésion aux stéréotypes de genre. Une mesure plus détaillée aurait été préférable. Il y a toutefois une corrélation positive significative entre l'adhésion aux stéréotypes de genre chez les garçons et la régulation fonctionnelle de la colère, un résultat qui peut surprendre. Les corrélations entre l'adhésion aux stéréotypes de genre chez les garçons et la régulation de la tristesse et de la peur sont aussi positives et se rapprochent du seuil de signification, sans toutefois l'atteindre, avec une valeur p légèrement

supérieure à 0,05. Encore une fois, il est possible que les garçons aient du mal à distinguer régulation fonctionnelle et inhibition, ce qui pourrait expliquer ces liens entre adhésion aux stéréotypes de genre et régulation fonctionnelle. D'autres études sont toutefois nécessaires pour mieux comprendre ces liens.

Implications cliniques

Il est connu que les filles présentent des prévalences plus élevées de troubles anxieux et dépressifs que les garçons dès l'adolescence (Bender et al., 2012; Chaplin et al., 2009). La tristesse et la peur sont des émotions fortement liées à la dépression et à l'anxiété. Les difficultés des filles à réguler de façon adéquate leur tristesse et leur peur pourraient donc, en partie, expliquer leurs prévalences élevées. On sait aussi que la difficulté à réguler ses émotions de façon générale est un meilleur prédicteur de l'anxiété chez les filles que chez les garçons (Bender et al., 2012). Favoriser le développement de meilleures stratégies de régulation de la tristesse et de la peur chez les filles pourrait, sans doute, prévenir l'apparition de troubles dépressifs et anxieux chez elles ou leur aggravation. Comme nous l'avons vu, les expressions de tristesse et de peur sont généralement mieux acceptées chez les filles que chez les garçons, mais cette plus grande tolérance pourrait devenir dysfonctionnelle si elle incite les filles à se livrer à la rumination et à la co-rumination.

Chez les garçons, ceux qui sont d'avis qu'il est normal pour un homme ou un garçon de contrôler ses émotions, utilisent plus de stratégies de régulation fonctionnelles de la colère que ceux qui adhèrent moins à ce stéréotype. Les stéréotypes de genre auraient donc des effets positifs sur les garçons. Pourtant, les règles d'expression des émotions qui prévalent dans la plupart des sociétés normalisent davantage les expressions de colère des garçons et des hommes que celles des filles et des femmes. Il est possible que les mesures utilisées ou que des biais de perception des garçons puissent, en partie, expliquer ce résultat. On sait, par ailleurs, que les garçons manifestent plus de troubles des conduites et plus d'agressivité que les filles et quelques études suggèrent que des difficultés de régulation des émotions contribuent au développement de ces troubles (Sanchis-Sanchis et al., 2020).

Forces

Cette étude est l'une des premières à se pencher sur les différences de genre dans la régulation des émotions à l'adolescence et la première au Québec. Pourtant, il s'agit d'un sujet d'actualité dont les implications cliniques et sociales sont importantes dans une société qui se veut inclusive et progressiste en matière d'égalité des genres. Malgré la petite taille de

l'échantillon, la distribution des garçons et des filles dans l'échantillon est relativement semblable et constitue une autre force de cette étude. Les mesures d'autoévaluation ont également permis d'obtenir le point de vue des filles et des garçons sur leur façon de composer avec leurs émotions.

Limites

L'étude comporte aussi des limites, notamment la petite taille de l'échantillon qui est liée aux difficultés de recrutement. Les élèves recrutés fréquentaient, en outre, une école privée de Montréal et étaient issus, pour la plupart, d'un milieu relativement privilégié, ce qui limite la généralisation de nos résultats. Ce petit échantillon a tout de même permis d'obtenir plusieurs résultats significatifs. Un échantillon de plus grande taille aurait, néanmoins, pu permettre d'obtenir davantage de résultats significatifs. De plus, comme nous l'avons déjà souligné, la mesure d'adhésion aux stéréotypes de genre comportait seulement deux énoncés. Ce volet de l'étude se voulait donc exploratoire. En outre, nos résultats reposent sur une seule source d'évaluation, soit l'opinion des jeunes. Il est possible que leurs perceptions soient biaisées, influencées par les stéréotypes de genre ou par les limites de leur mémoire ou de leur conscience de leurs émotions. Il est aussi possible que leurs états émotionnels au moment de répondre au questionnaire aient influencé leurs réponses. Notre étude ne tient pas compte, par exemple, des observations des parents et du personnel enseignant qui peuvent différer des perceptions des jeunes.

Recherches futures

Cette étude ouvre la porte à de nombreuses possibilités de recherches futures. Il serait tout d'abord pertinent de poursuivre la recherche avec un nombre plus élevé de participant.es, idéalement près de 200. Un nombre plus élevé de participant.es issu.es de milieux diversifiés permettrait aussi d'obtenir un échantillon plus représentatif de la population adolescente du Québec. Selon les réponses au questionnaire sociodémographique, par exemple, 92% des jeunes de notre échantillon habitaient avec leur mère et leur père dans la même maison, c'est-à-dire dans une famille dite nucléaire, alors que, selon Statistiques Québec, 36% des familles étaient séparées ou divorcées en 2022. Les jeunes de notre échantillon ne sont donc clairement pas représentatifs des jeunes de la population normative au Québec et il serait important de mener des recherches auprès d'élèves provenant d'autres milieux.

Il serait également pertinent de questionner les personnes significatives dans la vie des élèves, soit les parents, le personnel enseignant et les pairs. Ces données viendraient

s'ajouter aux données auto-rapportées afin de dresser un portrait plus exhaustif et plus juste de la façon dont les filles et les garçons parviennent à réguler leurs émotions. Des données d'observation en milieu naturel ou dans des situations standardisées nous paraissent également essentielles. Ainsi, on pourrait placer les élèves dans une situation donnée, par exemple, les critiquer pour ne pas avoir réussi à réaliser une tâche difficile dans un trop court délai, et observer leurs comportements. Cette plus grande variété de données aiderait à réduire les biais de perception.

Finalement, il serait pertinent d'examiner les liens entre l'utilisation de stratégies de dysrégulation de la peur et de la tristesse chez les filles et leurs symptômes de trouble anxieux et dépressifs. On pourrait aussi vérifier si les filles qui utilisent des stratégies fonctionnelles pour réguler la peur et la tristesse ont moins de problèmes anxieux et dépressifs. Si tel est le cas, l'apprentissage de stratégies de régulations fonctionnelles chez les filles pourrait s'avérer une manière efficace de prévenir ou, même, de traiter leurs symptômes anxieux et dépressifs. D'autres études sont aussi nécessaires pour clarifier les liens entre la régulation des émotions et les troubles de comportement chez les garçons à l'adolescence.

Conclusion

Le genre semble avoir une influence sur la régulation des émotions à l'adolescence. Les adolescentes utilisent davantage des stratégies de régulation dysfonctionnelles pour réguler leur peur et leur tristesse, alors que les adolescents utilisent plus de stratégies fonctionnelles pour réguler ces mêmes émotions. Ces résultats sont cohérents avec les règles d'expression des émotions chez les filles, mais pas chez les garçons qui, selon notre hypothèse, devaient utiliser plus de stratégies d'inhibition. Ces résultats inattendus du côté des garçons pourraient s'expliquer par des biais méthodologiques, mais ils pourraient aussi être le reflet d'une nouvelle génération ou d'une évolution des règles d'expression des émotions. Certains médias sociaux, par exemple, encouragent davantage les jeunes garçons à faire preuve de sensibilité et à exprimer leurs émotions de tristesse et de peur. Quoi qu'il en soit, les résultats de cette étude démontrent l'importance du genre et, plus particulièrement, des règles d'expression des émotions liées au genre dans la régulation des émotions à l'adolescence. Dans une optique où nous cherchons à mieux comprendre les difficultés émotionnelles qui surviennent à l'adolescence et à mieux outiller les jeunes dans le développement de leurs émotions, il est nécessaire de prendre en compte l'influence du genre

et des normes sociales qui imposent encore souvent aux filles et aux garçons des règles différentes dans l'expression et l'expérience de certaines émotions comme la tristesse et la peur.

Références

- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of early childhood*, 39(3), 11-19.
- Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C., Lisa, L., Homan, K., & Sim, L. (2009). Social contextual links to emotion regulation in an adolescent psychiatric inpatient population: do gender and symptomatology matter? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1428–1436. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02162.x>
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: the role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198–212. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284–288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>
- Brenning, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., De Clercq, B., & Antrop, I. (2021). Emotion regulation as a transdiagnostic risk factor for (non)clinical adolescents' internalizing and externalizing psychopathology: investigating the intervening role of psychological need experiences. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(1), 124–136. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01107-0>
- Brinke, L. W., Menting, A. T. A., Schuiringa, H. D., Zeman, J., & Deković Maja. (2021). The structure of emotion regulation strategies in adolescence: differential links to internalizing and externalizing problems. *Social Development*, 30(2), 536–553. <https://doi.org/10.1111/sode.12496>
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). Gender and emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*, 447–460. The Guilford Press
- Chaplin, T. M., Gillham, J. E., & Seligman, M. E. (2009). Gender, anxiety, and depressive symptoms: A longitudinal study of early adolescents. *The Journal of early adolescence*, 29(2), 307-327.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: a multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental psychology*, 37(4), 451.
- Eisend, M. (2019). Gender roles. *Journal of Advertising*, 48(1), 72-80. <https://doi.org/10.1080/00913367.2019.1566103>

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281–291.
<https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Johnson, J. L., & Repta, R. (2012). Sex and gender. *Designing and conducting gender, sex, and health research*, 17-37.
- Ingrell, J., Larneby, M., Johnson, U., & Hedenborg, S. (2019). Student-athletes' beliefs about athletic ability. *Scandinavian Sport Studies Forum*, *10*(1), 117-138.
- Institut de la statistique du Québec. (2022, décembre). *Le bilan démographique du Québec*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/bilan-demographique-quebec-edition-2022.pdf>
- Lindsey, E. W., Harrist, A. W., & Criss, M. M. (2021). Emotion regulation with parents and friends and adolescent internalizing and externalizing behavior. *Children*, *8*(4). <https://doi.org/10.3390/children804029>
- Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., Scott, R. P., Gottfried, M., & Freitas, G. (2003). Development of the conformity to masculine norms inventory. *Psychology of men & masculinity*, *4*(1), 3.
- Mahalik, J. R., Morray, E. B., Coonerty-Femiano, A., Ludlow, L. H., Slattery, S. M., & Smiler, A. (2005). Development of the conformity to feminine norms inventory. *Sex Roles*, *52*(7), 417-435.
- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). Emotion regulation in adolescence. *Handbook of emotion regulation*, 187–202. The Guilford Press.
- Sabatier, C., Lannegrand-Willems, L., & Perchec, C. (en rédaction). La régulation émotionnelle et les adolescents. Une approche fonctionnaliste développementale et interculturelle [document inédit]. Département de psychologie, Université de Bordeaux.
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*, 946.
- Silvers J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current opinion in psychology*, 258–263.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Starr, C. R., & Simpkins, S. D. (2021). High school students' math and science

- gender stereotypes: relations with their stem outcomes and socializers' stereotypes. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 24(1), 273–298. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09611-4>
- Thompson, R.A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educ Psychol Rev* 3, 269–307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52.
- Wienclaw, R. A. (2011). Gender roles. *Sociology reference guide: Gender roles and equality*, 33-40.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the Children's Sadness Management Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187–205.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393–398. <https://doi.org/10.1023/A:1010623>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood : age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>

Annexe A

Certificat d'approbation éthique

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : Qualité de la relation avec les parents, régulation des émotions et adaptation psychosociale chez des jeunes de 14 à 17 ans

Nom de l'étudiant : Marie-Ève Gingras

Programme d'études : Doctorat en psychologie

Direction(s) de recherche : Louise Cossette

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-07-13**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPE FSH

Annexe B

Présentation de la recherche aux participantes et participants

Formulaire de présentation de la recherche

(à l'intention des élèves)

Régulation des émotions, relation avec les parents et adaptation psychosociale à

l'adolescence

Informations sur la recherche

Personne responsable de la recherche

Chercheure responsable de la recherche : Marie-Ève Gingras
Programme d'études : Doctorat en psychologie, profil clinique
Adresse courriel : gingras.marie-eve.3@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Dre Louise Cossette, professeure
Département de psychologie
Faculté des sciences humaines de l'UQAM
Courriel : cossette.louise@uqam.ca
Téléphone : 514-987-3000, poste 7069

Faculté responsable :

Faculté des sciences humaines
Téléphone : 514-987-3636
Adresse : Pavillon J.-A.-DeSève, local DS-1900
320, rue Sainte-Catherine Est
Montréal (Québec)
H2X 1L7

But général de la recherche

L'adolescence est une période de grands bouleversements qui peuvent sérieusement affecter la capacité à bien réguler ses émotions et, de là, la santé mentale. C'est dans le but de mieux comprendre les liens entre la qualité de la relation avec les parents, la régulation des émotions et l'adaptation psychosociale à l'adolescence que nous souhaitons solliciter ta participation à notre recherche.

Notre étude porte plus spécifiquement sur les variables suivantes:

- Relation avec les parents (pères et mères)
 - Contrôle psychologique exercé par les parents
 - Contrôle comportemental
 - Attachement
 - Conflits
- Stratégies de régulation des émotions
Inhibition, dysrégulation et régulation adaptée de la colère, de la tristesse et de la peur.
- Adaptation psychosociale
 - Symptômes dépressifs
 - Troubles des conduites
 - Comportements prosociaux
 - Estime de soi
 - Satisfaction de vie

Tâches qui te seront demandées

Ta participation consiste à répondre à des questionnaires en ligne. Les questionnaires seront remplis de façon individuelle sur ordinateur à l'école lors d'une période de cours d'environ une heure. Ils pourront aussi être remplis sur papier. Une étudiante du doctorat en psychologie te présentera d'abord les objectifs de la recherche et son déroulement et t'informera des mesures prises pour assurer la confidentialité de tes réponses. Elle te fera également part de tes droits afin d'obtenir un consentement libre et éclairé et répondra à toutes tes questions. Si tu accepteras d'y répondre, un questionnaire sera ensuite remis. L'étudiante de doctorat et une étudiante du baccalauréat en psychologie resteront dans la classe pendant que tu répondras au questionnaire et elles pourront répondre privément à tes questions si tu as besoin de clarification. Tu ne pourras cependant pas communiquer avec d'autres élèves pendant cette période, échanger tes réponses ou avoir accès aux réponses d'un autre élève.

Moyens de diffusion de la recherche

Les résultats de cette recherche serviront à la réalisation de l'essai doctoral de la principale chercheuse (Marie-Ève Gingras) et seront présentés lors de congrès scientifiques et publiés dans des revues scientifiques. Les données recueillies pourront également être utilisées dans le cadre d'autres recherches sous la supervision de la Dre Louise Cossette. Si tu le souhaites, un résumé des résultats de la recherche te sera envoyé par courriel lorsqu'ils seront disponibles. Pour le recevoir, tu n'auras qu'à inscrire ton adresse courriel sur le formulaire qu'on te remettra.

Avantages et risques à ta participation

Ta participation à la recherche contribuera à l'avancement de nos connaissances sur la régulation des émotions et le bien-être psychologique à l'adolescence. Il n'y a pas de risque important associé à la participation à cette recherche. Certains sujets pourraient cependant être plus sensibles (ex : questions sur les symptômes de dépression). Tu

demeures libre de ne pas répondre à une question si tu l'estimes embarrassante, sans avoir à te justifier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous souhaitons simplement obtenir le portrait le plus juste, le plus vrai de ta réalité. Si tu souhaites discuter d'une difficulté particulière ou as besoin de soutien, des ressources te seront proposées. Il est, cependant, de notre responsabilité de suspendre ou de mettre fin à la passation des questionnaires si nous estimons que ton bien-être est menacé.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis dans les questionnaires sont confidentiels et que seules les membres de l'équipe de recherche auront accès à tes réponses. Les autres élèves de la classe, le personnel enseignant et la direction de l'école n'y auront pas accès. De plus, tu n'as pas à inscrire ton nom sur les questionnaires. Le matériel de recherche (questionnaires papier si utilisé) ainsi que les adresses courriel seront conservés sous clé au laboratoire de la chercheuse responsable pour la durée totale de la recherche. Les questionnaires ainsi que les adresses courriel seront détruits 5 ans après les dernières publications.

Participation volontaire

Ta participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si la direction et le personnel enseignant de ton établissement scolaire acceptent de participer à la recherche, l'obtention de votre consentement personnel est nécessaire et cela sans aucune contrainte ou pression extérieure. De plus, tu es libre de mettre fin à ta participation en tout temps au cours de cette recherche. Il suffira de le signaler à l'une des chercheuses présentes et les renseignements te concernant seront détruits. Ton accord à participer à la recherche implique que tu acceptes que nous puissions utiliser aux fins de la présente recherche (articles, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée. Tous les détails concernant le but général de la recherche, la tâche demandée, les moyens de diffusion, les avantages et risques, l'anonymat et la confidentialité ainsi que la notion de consentement et tes droits te seront présentés la journée de la passation des questionnaires pour nous assurer de ton entière compréhension et d'obtenir un consentement juste et éclairé.

Compensation financière

Aucune compensation financière ne te sera personnellement offerte pour ta participation à la recherche. Toutefois, une carte-cadeau d'une valeur de 50\$ sera tirée dans votre groupe-classe parmi les élèves qui y ont participé. Il est à noter que si tu retires ta participation en cours de passation, tu ne seras pas éligible au tirage.

Proposition d'atelier

En guise de remerciement pour ta participation ainsi que la participation de ton établissement scolaire, Marie-Ève Gingras (doctorante en psychologie clinique) pourra offrir un atelier d'une heure sur la régulation des émotions. En plus de sa recherche doctorale, Madame Gingras centre sa pratique clinique auprès des adolescentes et des adolescents.

Consentement

En répondant au questionnaire sur la plateforme Qualtrics ou sur la version papier, je consens à participer au projet. Aucune signature de consentement ne me sera demandée.

En participant à ce projet, je reconnais avoir compris sa nature, ses objectifs et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose, tels que présentés dans le présent formulaire.

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Questions sur la recherche et sur tes droits

Tu peux contacter la personne responsable de la recherche pour des questions additionnelles sur la recherche. Tu peux également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera ta participation et de tes droits. La présente recherche a été approuvée au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, tu peux contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordination du CERPÉ de la Faculté des sciences humaines : cerpe.fsh@uqam.ca - 514-987-3000 poste 3642.

Remerciements

Ta collaboration est importante pour la réalisation de cette recherche et pour l'avancement des connaissances dans le domaine. Nous tenons à t'en remercier.

Annexe C

Questionnaire



Tes émotions Partie 1

Toi

Quelle est ton année de naissance ? _____

Quel est ton mois de naissance ? _____

Tu es :

- Une fille
- Un garçon
- Autre : _____

Ta famille

Tu vis avec :

- Ta mère seulement
- Ton père seulement
- Ta mère et ton père dans la même maison
- Ta mère et ton père en garde partagée
- Ta mère et ton beau-père
- Ton père et ta belle-mère
- Tes deux mères
- Tes deux pères
- Autre : _____

1. Comment je me vois. Indique à quel point tu es d'accord avec ces énoncés en entourant un des chiffres, selon l'échelle suivante : **Error! Not a valid link.**

1- Dans l'ensemble, je suis content.e de moi.	1	2	3	4	5
2- Il m'arrive de penser que je suis un.e bon.ne à rien.	1	2	3	4	5
3- Je pense que j'ai un certain nombre de qualités.	1	2	3	4	5
4- Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.	1	2	3	4	5
5- Je sens peu de raisons d'être fier.e de moi.	1	2	3	4	5
6- Parfois je me sens vraiment inutile.	1	2	3	4	5
7- Je sens que je suis une personne qui a de la valeur, du moins autant que les autres.	1	2	3	4	5
8- J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	1	2	3	4	5
9- Tout bien considéré, j'ai tendance à penser que je suis un.e raté.e.	1	2	3	4	5
10- J'ai à mon égard une attitude positive.	1	2	3	4	5

2. À l'aide de l'échelle ci-dessous, indique ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des 5 énoncés en entourant le chiffre approprié :

Pas du tout d'accord					Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	

1. En général, ma vie correspond de près à mes idéaux.	1	2	3	4	5
2. Mes conditions de vie sont excellentes.	1	2	3	4	5
3. Je suis satisfait.e de ma vie.	1	2	3	4	5
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de la vie.	1	2	3	4	5
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.	1	2	3	4	5

3. MES EMOTIONS.

- ***Tout le monde ressent de la colère, de la peur ou de la tristesse de temps en temps.***

La colère

- *Pour répondre aux prochaines questions, pense à ce qui t'a mis en **colère** récemment et à la façon dont tu as réagi.*

- À quel point as-tu ressenti de la colère dans cette situation ? (entoure un chiffre ci-dessous)

Pas du tout					Enormément
1	2	3	4		5

- Comment réagis-tu face à ce sentiment de colère ? Pour chaque phrase ci-dessous, entoure un chiffre selon l'échelle suivante :

Pas du tout comme moi					Tout à fait comme moi
1	2	3	4		5

1- Je contrôle mes nerfs.	1	2	3	4	5
2- Je garde ma colère pour moi.	1	2	3	4	5
3- Je reste calme et garde mon sang-froid.	1	2	3	4	5
4- Je fais des choses comme claquer des portes.	1	2	3	4	5
5- Je cache ma colère.	1	2	3	4	5
6- Je fais quelque chose de totalement différent jusqu'à ce que je me calme.	1	2	3	4	5
7- Je suis énervé.e à l'intérieur, mais je ne le montre pas.	1	2	3	4	5
8- J'arrive à reprendre le dessus sur ma colère.	1	2	3	4	5
9- Tout ce qui m'énerve, je lui tape dessus.	1	2	3	4	5
10- J'essaie de faire face calmement à ce qui m'énerve.	1	2	3	4	5
11- Je dis des choses méchantes aux autres.	1	2	3	4	5
12- J'ai peur de montrer ma colère.	1	2	3	4	5

- Est-ce que tu ressens souvent un tel sentiment de colère ?

jamais une fois quelques fois plusieurs fois

La tristesse

- Pour répondre aux prochaines questions, pense à ce qui t'a rendu triste récemment et à la façon dont tu as réagi.
- À quel point as-tu ressenti de la tristesse dans cette situation ? (entoure un chiffre ci-dessous)

Pas du tout					Enormément
1	2	3	4	5	

- Comment réagis-tu face à ce sentiment de tristesse? Pour chaque phrase ci-dessous, entoure un chiffre selon l'échelle suivante :

Pas du tout comme moi					Tout à fait comme moi
1	2	3	4	5	

1- J'arrive à contrôler mes larmes et ma peine.	1	2	3	4	5
2- Je garde ma tristesse pour moi.	1	2	3	4	5
3- Je reste calme et ne me laisse pas déborder par la tristesse.	1	2	3	4	5
4- Je me plains et j'en fais toute une histoire.	1	2	3	4	5
5- Je cache ma tristesse.	1	2	3	4	5
6- Je fais quelque chose de totalement différent jusqu'à ce que je me calme.	1	2	3	4	5
7- Je suis triste à l'intérieur, mais je ne le montre pas.	1	2	3	4	5
8- J'arrive à reprendre le dessus sur ma tristesse.	1	2	3	4	5
9- Je pleure et je me lamente.	1	2	3	4	5
10- J'essaie de faire face calmement à ce qui me rend triste.	1	2	3	4	5
11- Je broie du noir, je suis déprimé.e.	1	2	3	4	5
12- J'ai peur de montrer ma tristesse.	1	2	3	4	5

- Est-ce que tu ressens souvent un tel sentiment de tristesse ?
 jamais une fois quelques fois plusieurs fois

La peur

- Pour répondre aux prochaines questions, pense à la façon dont tu as réagi quand tu as ressenti de la peur récemment.
- À quel point as-tu ressenti de la peur dans cette situation ? (entoure un chiffre ci-dessous)

Pas du tout					Enormément
1	2	3	4		5

- Comment réagis-tu face à ce sentiment de peur ? Pour chaque phrase ci-dessous, entoure un chiffre selon l'échelle suivante :

Pas du tout comme moi					Tout à fait comme moi
1	2	3	4		5

1- J'arrive à contrôler mes inquiétudes.	1 2 3 4 5
2- Je garde ma peur pour moi.	1 2 3 4 5
3- Je reste calme et ne me laisse pas déborder par ce qui me fait peur.	1 2 3 4 5
4- Je panique.	1 2 3 4 5
5- Je cache ma peur.	1 2 3 4 5
6- Je fais quelque chose de totalement différent jusqu'à ce que je me calme.	1 2 3 4 5
7- J'ai peur à l'intérieur, mais je ne le montre pas.	1 2 3 4 5
8- J'arrive à reprendre le dessus sur ma peur.	1 2 3 4 5
9- Je suis paralysé.e par la peur.	1 2 3 4 5
10- J'essaie de faire face calmement à ce qui me fait peur.	1 2 3 4 5
11- La peur me fait faire ou dire n'importe quoi.	1 2 3 4 5
12- J'ai peur de montrer mon angoisse.	1 2 3 4 5

- Est-ce que tu ressens souvent un tel sentiment de peur ?
 - jamais une fois quelques fois plusieurs fois

4. Voici une liste de sentiments ou de façons de réagir. Peux-tu dire combien de fois tu as ressenti les sentiments suivants ou manifesté les réactions suivantes au cours de la **DERNIÈRE SEMAINE** ? :

Jamais					Très souvent	
1	2	3	4			
				5		

1- J'ai eu des crises de larmes.	1	2	3	4	5
2- Je me suis senti.e déprimé.e.	1	2	3	4	5
3- J'ai été heureux.se.	1	2	3	4	5
4- J'ai eu l'impression que je ne pouvais pas sortir de la déprime, même avec l'aide de ma famille ou de mes ami.es.	1	2	3	4	5
5- Je me suis senti.e désespéré.e face à l'avenir.	1	2	3	4	5
6- J'ai profité de la vie.	1	2	3	4	5
7- J'ai eu du mal à me concentrer sur ce que je faisais.	1	2	3	4	5
8- Je n'ai pas eu envie de manger, j'ai manqué d'appétit.	1	2	3	4	5
9- J'ai mal dormi.	1	2	3	4	5
10- Je me suis senti.e trop fatigué.e pour faire des choses.	1	2	3	4	5
11- J'ai eu l'impression que les gens ne m'aimaient pas.	1	2	3	4	5
12- Je me suis senti.e seul.e.	1	2	3	4	5

5. Moi et les autres. Les énoncés suivants décrivent quelques situations de la vie courante. Il n'y a pas de "bonne" ou de "mauvaise" réponse. La meilleure réponse est ta réponse spontanée, immédiate. Lis chaque phrase attentivement et entoure le numéro qui reflète ta première réaction.

1- J'ai plaisir à aider les ami.es ou camarades dans leurs activités.	1	2	3	4	5
2- Je partage ce que j'aime avec mes ami.es.	1	2	3	4	5
3- J'essaie d'aider les autres.	1	2	3	4	5
4- Je suis disponible pour des activités bénévoles d'aide aux personnes qui sont dans le besoin.	1	2	3	4	5
5- Je suis en phase avec l'état d'humeur de celles et ceux qui souffrent.	1	2	3	4	5
6- Je porte rapidement secours à celles et ceux qui en ont besoin.	1	2	3	4	5
7- Spontanément, je m'active pour éviter que les autres se trouvent en difficulté.	1	2	3	4	5
8- Je ressens très fortement les émotions d'autrui.	1	2	3	4	5
9- Je mets volontiers mes connaissances et compétences au service des autres.	1	2	3	4	5
10- J'essaie de consoler celles et ceux qui sont tristes.	1	2	3	4	5
11- Je prête facilement de l'argent ou autre chose.	1	2	3	4	5
12- Je me mets facilement à la place de celles et ceux qui sont dans l'inconfort.	1	2	3	4	5
13- J'essaie d'être proche et de prendre soin de celles et ceux qui en ont besoin.	1	2	3	4	5
14- Je partage facilement avec mes ami.es toute bonne opportunité qui s'offre à moi.	1	2	3	4	5
15- Je tiens volontiers compagnie aux ami.es qui se sentent seul.es.	1	2	3	4	5
16- Je ressens immédiatement la gêne de mes ami.es même s'ils ou si elles ne me le disent pas.	1	2	3	4	5

6. As-tu fait les choses suivantes AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS ? Coche la case 'OUI' s'il t'est arrivé de faire ces choses, au moins une fois au cours des 12 derniers mois. Coche la case 'NON' si tu n'as jamais fait ces choses au cours des 12 derniers mois.

Jamais/ Presque jamais					Toujours / Presque toujours
1	2	3	4		5

	OUI	NON
1- As-tu endommagé ou détruit volontairement des objets dans des lieux publics (métro, parc, centre commercial...) ?		
2- As-tu pris quelque chose sans payer dans un magasin ?		
3- Es-tu resté.e dehors tard la nuit malgré l'interdiction ou la désapprobation de tes parents ?		
4- As-tu utilisé une arme pouvant blesser sérieusement quelqu'un (bâton, couteau, bouteille cassée, fusil...) ?		
5- As-tu délibérément détruit des choses qui appartenaient à d'autres personnes ?		
6- As-tu fait preuve de cruauté physique envers des personnes ?		
7- As-tu volé quelque chose de grande valeur qui ne t'appartenait pas ?		
8- As-tu brutalisé, menacé ou intimidé d'autres personnes ?		
9- As-tu fait l'école buissonnière (sécher/foxer les cours) ?		
10- As-tu endommagé ou détruit des objets exprès à l'école ?		
11- As-tu commencé des bagarres ?		
12- As-tu déjà volé quelqu'un en affrontant la victime (taxage, agression, vol de sac...) ?		
13- As-tu fugué ou passé la nuit dehors ?		
14- As-tu fait preuve de cruauté physique envers les animaux ?		
15- Es-tu entré.e par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui ?		

7. Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les phrases suivantes ?

Pas du tout d'accord	2	3	4	Tout à fait d'accord
1				5
1- Je sais que les autres seront là quand j'aurai besoin d'eux ou d'elles.	1	2	3	4 5
2- Quand je montre mes sentiments aux autres, j'ai peur qu'ils ou elles ne ressentent pas la même chose vis-à-vis de moi.	1	2	3	4 5
3- Je deviens nerveux.se quand quelqu'un se rapproche trop de moi.	1	2	3	4 5
4- Je me demande souvent si mes ami.es m'apprécient vraiment.	1	2	3	4 5
5- Je ne suis pas certain.e de pouvoir toujours compter sur les autres quand j'ai besoin d'eux ou d'elles.	1	2	3	4 5
6- Je me demande souvent si les autres se préoccupent vraiment de moi.	1	2	3	4 5
7- Je remarque que les gens ne me laissent pas me rapprocher d'eux comme je le voudrais.	1	2	3	4 5
8- Il est difficile pour moi de laisser les autres se rapprocher de moi.	1	2	3	4 5
9- Je suis à l'aise pour créer des relations proches avec les autres.	1	2	3	4 5
10- Les gens ne sont jamais là quand on a besoin d'eux.	1	2	3	4 5
11- Je veux être proche des gens, mais j'ai peur d'être blessé.e.	1	2	3	4 5
12- Il est facile pour moi de compter sur les autres.	1	2	3	4 5
13- Je suis plutôt mal à l'aise quand je suis proche des gens.	1	2	3	4 5
14- Souvent mes ami.es veulent que je sois plus proche d'elles ou d'eux que je ne le supporte.	1	2	3	4 5
15- Il m'est difficile de devoir compter sur les autres.	1	2	3	4 5
16- J'ai souvent peur qu'un jour mes ami.es ne veulent plus être ami.es avec moi.	1	2	3	4 5
17- Il m'est difficile de faire entièrement confiance aux autres.	1	2	3	4 5
18- L'idée que quelqu'un pourrait se rapprocher de moi me rend nerveux.se.	1	2	3	4 5
19- Il est normal pour une fille ou une femme de parler de ses émotions avec les autres.	1	2	3	4 5
20- Il est normal pour un garçon ou un homme de contrôler ses émotions.	1	2	3	4 5

8. Dis dans quelle mesure tu es capable de faire les choses suivantes.

Pas du tout capable					Tout à fait capable
1	2	3	4		5

Par rapport à mes émotions :

1. Si un événement désagréable s'est produit, j'arrive à me remonter le moral.	1	2	3	4	5
2. Lorsque j'ai peur, je suis capable de retrouver mon calme rapidement.	1	2	3	4	5
3. Je suis capable de me contrôler pour ne pas devenir nerveux.se.	1	2	3	4	5
4. Je suis capable de contrôler mes émotions.	1	2	3	4	5
5. Si je me sens faible, je suis capable de me motiver.	1	2	3	4	5
6. Je suis capable de dire à un.e ami.e que je ne me sens pas bien.	1	2	3	4	5
7. Je suis capable d'éloigner des pensées désagréables.	1	2	3	4	5
8. J'arrive à ne pas trop me préoccuper des choses qui pourraient se produire.	1	2	3	4	5

Par rapport à ma scolarité :

1. Je suis capable de demander de l'aide au professeur si je suis en difficulté face à un exercice et que je bloque.	1	2	3	4	5
2. Je suis capable de faire mes devoirs même s'il y a d'autres choses plus intéressantes à faire.	1	2	3	4	5
3. Je suis capable de travailler sur un cours pour un examen.	1	2	3	4	5
4. Je suis en mesure de faire tous mes devoirs pour le jour demandé.	1	2	3	4	5
5. J'arrive à être attentif.ve à chaque cours.	1	2	3	4	5
6. Je parviens à satisfaire mes parents avec mon travail scolaire.	1	2	3	4	5
7. Je suis capable de savoir si je vais réussir un examen.	1	2	3	4	5
8. Je suis capable de réussir toutes les matières.	1	2	3	4	5