

**La qualité des amitiés corrèle
positivement avec les compétences de
régulation émotionnelle : étude sur 49
enfants tessinois·e·s âgé·e·s de 8 à 11 ans**

Lisa Patritti, S¹ et Christophe Fitamen^{1*}

1- Université de Fribourg - Suisse

***Auteur correspondant :**

Christophe Fitamen

Département de Psychologie

Université de Fribourg

Rue P.-A. Faucigny 2

CH-1700 Fribourg

Suisse

Email : christophe.fitamen@unifr.ch

Note des auteurs

Cet article découle du travail de Master de Mme Lisa Patritti.

Citation : Patritti, L., et Fitamen, C. La qualité des amitiés corrèle positivement avec les compétences de régulation émotionnelle : étude sur 49 enfants tessinois·e·s âgé·e·s de 8 à 11 ans. (2022) Cortica 1(1), 4 - 16. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1930>

Résumé

La régulation émotionnelle est de plus en plus considérée comme une composante essentielle pour la réussite du développement de l'enfant. Il a été montré que ce processus influence et est influencé par différents aspects comme l'estime de soi, les interactions sociales, les problèmes comportementaux et le style parental. La présente étude vise à approfondir la recherche dans le domaine en considérant les variables de régulation émotionnelle, de qualité des amitiés et de style parental pour mieux comprendre s'il existe un lien entre elles. Quarante-neuf enfants de deux écoles primaires tessinoises (CH), âgé·e·s de 8 à 11 ans, ainsi que leurs parents ont pris part à l'étude. Les résultats ont mis en évidence la

présence d'une corrélation positive significative entre la qualité des amitiés et les compétences de régulation émotionnelle, ce qui est en lien avec la littérature existante. De plus, les résultats ont montré l'existence d'un lien positif entre les dimensions de proximité et de sécurité dans les amitiés avec le score de régulation émotionnelle. Le style parental n'a quant à lui montré aucun lien avec les variables de régulation émotionnelle et de qualité des amitiés. Enfin, une nouvelle vue sur le lien entre le genre de l'enfant et le style parental est discutée.

Mots clés : Régulation émotionnelle, Qualité des amitiés, Style parental, Enfants

Abstract

Emotional regulation is increasingly seen as an essential component for successful child development. It has been shown that this process influences and is influenced by different aspects such as self-esteem, social interactions, behavioral problems and parenting style. The present study aims to further investigate the variables of emotional regulation, quality of friendships and parenting style, to better understand if there is a link between them. Forty-nine children from two Ticino (CH) primary schools, aged 8 to 11, and their parents took part in the study. The results highlighted the presence of a significant positive correlation between the quality of friendships and emotional regulation skills, which is in line with the existing literature. In addition, the results showed the existence of a positive link between the dimensions of closeness and safety in friendships with the emotional regulation score. Parenting style, on the other hand, showed no link with the variables of emotional regulation and quality of friendships. Finally, a new view on the link between child gender and parenting style is discussed.

Keywords: Emotional regulation, Quality of friendships, Parenting style, Children

INTRODUCTION

La régulation émotionnelle

Durant ces dernières années, l'intérêt scientifique pour les émotions a augmenté, surtout pour ce qui concerne la manière dont les individus expriment et gèrent les émotions (Cole, Martin, & Dennis, 2004 ; Denham, 1998; Garber & Dodge, 1991). Cette augmentation est due en partie aux recherches dans le domaine du développement qui suggèrent que l'apprentissage de la gestion des émotions et la régulation de celles-ci sont des composantes essentielles pour la réussite du développement de l'enfant (Denham et al., 2003 ; Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2002; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Saarni, 1988). Les émotions représentent la médiation entre un organisme et son environnement (Mulligan & Scherer, 2012). Cette définition a permis d'élargir le domaine de recherche et d'analyser comment les personnes expriment les émotions et comment elles les gèrent. Le processus qui permet l'ajustement de l'état mental et physiologique afin de s'adapter à un contexte est appelé l'autorégulation (Nigg, 2017 ; Fox & Calkins, 2003). Cole, Michel, et Teti (1994) ainsi qu'Eisenberg, Spinrad et Morris (2002) stipulent en outre que la régulation des émotions est l'habileté de répondre de manière socialement appropriée, adaptée et flexible à un événement stressant et aux expériences émotionnelles. En effet, l'un des buts de la régulation émotionnelle (RE) pour les enfants et les adolescent·e·s est d'apprendre à gérer les émotions de manière appropriée pour répondre à la demande de la société et/ou du contexte qui les entourent (Eisenberg, Spinrad & Morris, 2002). La régulation émotionnelle joue effectivement un rôle fondamental dans le développement en étant liée aux difficultés de gestion des réponses comme la colère, la tristesse et

même des problèmes comportementaux (Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995 ; Eisenberg et al., 2001; Frick & Morris, 2004; Silk, Steinberg, & Morris, 2003). Selon plusieurs recherches, les enfants qui ne possèdent pas de capacités d'autorégulation suffisantes ont davantage de difficultés durant les périodes de transitions, comme lors de l'entrée à l'école enfantine (Blair & Razza, 2007; Galindo & Fuller, 2010).

L'amitié et sa qualité

Récemment, les recherches portant sur les compétences sociales ont été étendues à l'étude des amitiés, parce que retenues comme étant une composante fondamentale des relations interindividuelles chez les enfants. Les amitiés sont définies comme des relations intimes, mutuelles et dyadiques qui diffèrent du concept de popularité (Hartup, 1996; Parker & Asher, 1993). Même si la majorité des enfants jouent un rôle dans les amitiés, il y a une certaine variabilité de ses qualités. Les amitiés de qualité sont caractérisées par la validation et le soutien, la camaraderie, l'intimité et la résolution constructive des conflits (Hartup, 1996; Parker & Asher, 1993). De plus, la capacité à maintenir des bonnes relations de qualité avec les amis a été considérée comme un indicateur du développement social, cognitif et des compétences émotionnelles (Berndt, 2004; Hartup, 1996).

Une amitié dite de haute qualité est caractérisée par des hauts niveaux de comportements pro-sociaux et d'intimité, ainsi que des bas niveaux de conflits et de rivalité (Berndt, 1996 ; Parker & Asher, 1993). La qualité a des composantes spécifiques. Ponti, Guarnieri, Smorti, et Tani (2010), pour leur étude portant sur le développement d'un instrument de mesure, ont utilisé cinq composantes spécifiques. La première est la camaraderie, qui correspond à la quantité de

temps que les personnes passent volontairement ensemble.

Le conflit représente la fréquence de désaccord entre les ami·e·s, dans la deuxième composante. La troisième composante est l'aide mutuelle et de protection envers les injustices auxquelles l'autre fait face. La sécurité représente la quatrième composante, c'est-à-dire la confiance que l'on a à ce que l'autre personne soit un sujet fiable et que l'amitié peut faire face à n'importe quel conflit. Enfin, la proximité est la cinquième composante, elle représente l'attachement aux ami·e·s et l'affection qu'on éprouve pour l'autre.

L'amitié et la régulation émotionnelle

Il y a encore peu d'études qui reportent l'interaction entre la qualité des amitiés et la régulation émotionnelle, mais les résultats indiquent une certaine tendance selon laquelle il existerait une corrélation entre les deux variables. En effet, selon les études, la capacité des enfants à réguler leurs émotions de manière appropriée est liée à la qualité des amitiés qu'ils ont avec les pairs (Cassidy et al., 1992; Hubbard & Coie, 1994). Eisenberg, Spinrad, & Morris (2002) rapportent que la régulation des émotions est associée à une meilleure qualité du fonctionnement social chez les enfants. En outre, les auteurs expliquent que la régulation émotionnelle est un des facteurs les plus importants pour ce qui concerne l'interaction avec les autres car cela influence l'expression des émotions et le comportement envers les autres. En effet, une seule explosion de colère peut avoir un impact sur la qualité de l'amitié et créer un conflit important et/ou détruire l'amitié.

Le style parental

Le premier contact que l'on a avec les autres est l'interaction entretenue avec les parents. En effet, dès la naissance, cet échange va

influencer et prédire l'adaptation des enfants et adolescent·e·s dans une multiplicité de domaines (Collins et al., 2000; Steinberg, 2001). Une bonne relation enfant-parent aide les enfants à se sentir soutenu·e·s et libres d'exprimer leurs émotions ce qui serait une composante fondamentale pour une régulation affective efficace (Morris et al., 2017). Selon une définition de Darling et Steinberg (2007) le style parental est alors défini comme « une constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés ».

Différents styles ont été définis par la variation dans la réactivité et les exigences parentales. En effet, Maccoby et Martin (1983) identifient 4 styles parentaux. Le premier est le style « démocratique », signifie que les parents s'occupent activement de l'enfant en répondant de manière adéquate à ses besoins. Ils se présentent comme des parents chaleureux, réceptifs et permettant l'expressivité de leur enfant. Le deuxième style est dit « autoritaire ». Les parents qui possèdent ce style sont peu affectueux envers leur enfant et ils se montrent distants. Les parents se concentrent plutôt sur les besoins et la communication avec l'enfant est unidirectionnelle. Les exigences envers l'enfant sont élevées et ne sont pas négociables et/ou flexibles. Le troisième style parental défini par Maccoby et Martin (1983) est le style « permissif ». Les parents se montrent attentifs au besoin de leur enfant, mais aussi se montrent chaleureux et ils lui permettent de s'exprimer. Cependant ils ont peu d'exigences envers leur enfant et établissent peu de limites ainsi que peu de règles. Le quatrième style est dit « désengagé ». Les parents possédants ce style sont peu sensibles et peu contrôlant. Ils tendent à se concentrer sur leurs propres besoins (professionnels et autres) et ils ne se

préoccupent pas de leur enfant. La relation avec l'enfant n'est pas caractérisée par la chaleur mais par la distance. En effet, il n'y a pas d'exigences envers l'enfant et le style parental est donc défini par une certaine négligence parentale.

Ces quatre styles parentaux ont été utilisés comme base pour les recherches dans ce domaine. Effectivement, Frick (1991) a développé un instrument de mesure des styles parentaux et il a suggéré qu'il existe 5 composantes du style parental qui sont similaires à celles citées précédemment. Les dimensions comprennent l'engagement parental, l'utilisation du renforcement positif, le faible monitoring parental, l'utilisation de règles inconsistantes et l'utilisation de punitions corporelles. En outre, la version courte de cet outil (*Alabama Parenting Scale – short version*) évalue trois styles parentaux qui présentent des similarités avec ceux de Maccoby et Martin (1983). Il s'agit du parenting positif (similaire au démocratique), de la discipline inconsistante (style permissif) et de la pauvre supervision (style désengagé).

Style parental, amitié et régulation émotionnelle

En général, selon plusieurs études le style parental a été associé avec le développement émotionnel et social des enfants (Baumrind, 1971 ; Parke & Buriel, 2007). La recherche de Fabes, Leonard, Kupanoff et Martin (2001) démontre effectivement que les enfants préscolaires qui possédaient une faible régulation émotionnelle (associée aussi à des réponses parentales non soutenantes) montraient également des difficultés dans l'interaction avec les pairs. Cohn, Patterson et Christopoulos (1991) suggèrent que les enfants qui ont une meilleure relation avec leurs parents et qui sont soumis·e·s à plus de règles à la maison ont une meilleure relation avec leurs pairs.

La présente étude

Dans le but d'explorer plus en détails les interactions qu'il y aurait entre la régulation émotionnelle, la qualité des amitiés et le style parental chez des enfants de 8 à 11 ans, nous avons remis aux enfants ainsi qu'à leurs parents des questionnaires spécifiques. À partir de la tendance retrouvée dans la littérature selon laquelle il existerait une corrélation entre la régulation émotionnelle, la qualité des amitiés et le style parental, nous avons, premièrement, cherché à vérifier la présence d'un lien positif entre la qualité des amitiés et la régulation des émotions chez des enfants âgés de 8 à 11 ans et, deuxièmement, nous avons étudié l'influence que le style parental pourrait avoir sur le score de régulation émotionnelle et sur celui de qualité des amitiés.

MÉTHODE

PARTICIPANT·E·S

Quarante-neuf enfants (32 filles et 17 garçons) âgé·e·s entre 8 et 11 ans ($M=9.38$, $SD=.71$) ont participé à l'étude. Ils et elles ont été recruté·e·s dans deux écoles primaires tessinoises (CH). En outre, leurs parents ont aussi complété un questionnaire sur le style parental (38 mères, 7 pères, 4 autres). Le consentement parental écrit a été obtenu avant de procéder à l'expérimentation. Un enfant a été exclu des analyses à cause d'une suspicion de syndrome d'Asperger. Les enfants ont été récompensé·e·s avec des gommes pour effacer.

MESURES ET INSTRUMENTS

Friendship Quality Scale (FQS)

Le questionnaire « Friendship Quality Scale » (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994) a été utilisé pour tester la qualité des amitiés chez les enfants. Une adaptation italienne de Fonzi et

al. (1996) a été choisie. Le questionnaire comprenait 22 items. Un exemple d'item est « mon ami·e m'aide quand j'ai des ennuis ». La cohérence interne montre un alpha de Cronbach allant de .62 à .79. Concernant la présente étude, le facteur alpha de Cronbach était de .72.

Emotional Social Competence Questionnaire (ESCQ)

Pour la mesure de la régulation émotionnelle une échelle du questionnaire « Emotional Social Competence Questionnaire » de Takšić, Mohorić et Duran (2009) a été présenté aux enfants afin de tester seulement la variable ciblée et pas les autres éléments affectifs. Les items proposés étaient au nombre de 15. Un exemple est : « Je suis capable de rester de bonne humeur même si quelque chose de grave se produit. ». La cohérence interne montre un alpha de Cronbach de .71. L'alpha de Cronbach était de .50, dans la présente étude.

Alabama Parenting Questionnaire

Le parenting a été évalué grâce à la version courte de l'« Alabama Parenting Questionnaire » (Elgar et al., 2007). Une adaptation italienne a été réalisée pour ce projet. Le questionnaire comprenait 9 items.

Un exemple d'item est : « vous menacez de punir votre enfant mais finalement vous ne le faites pas ». La cohérence interne montre un alpha de Cronbach allant de .58 à .77. Celui-ci était de .43, dans la présente étude.

PROCÉDURE

L'expérience se déroulait dans une salle de classe vide. Un·e enfant à la fois répondait aux questionnaires sur ordinateur. Les questions étaient lues et expliquées à l'enfant par l'expérimentatrice. Elle les complétait avec lui/elle. Les questionnaires présentés aux

enfants comprenaient le FQS et le ESCQ. En outre, des questions sur la quantité, l'âge et le genre des ami·e·s, étaient posées. Après la passation des questionnaires par les enfants, une enveloppe contenant le questionnaire *Alabama Parenting Scale* était remise aux enfants en leur demandant de la donner à leurs parents. Une fois ce dernier questionnaire rempli, les parents retournaient les enveloppes aux enseignant·e·s qui étaient finalement remises à l'expérimentatrice.

RÉSULTATS

Qualité des amitiés et Régulation Émotionnelle

Afin de tester le lien entre la qualité des amitiés et la régulation émotionnelle, une analyse de corrélation a été menée (

Tableau 1 et

L'analyse a mis en évidence la présence d'une corrélation positive significative entre le score de qualité des amitiés et le score de régulation émotionnelle, $r=.43$, $p<.01$. Ensuite, les différentes composantes du questionnaire de qualité des amitiés ont été analysées dans le but de tester le lien que chacune entretient avec la Régulation Émotionnelle (RE). Les corrélations positives significatives suivantes sont ressorties des analyses entre : la dimension d'aide mutuelle entre amis et la RE, $r=.53$, $p<.01$, la composante d'amitié de « sécurité » et la RE, $r=.44$, $p<.01$, la dimension d'amitié concernant la proximité et la RE, $r=.46$, $p<.01$.

Figure 1).

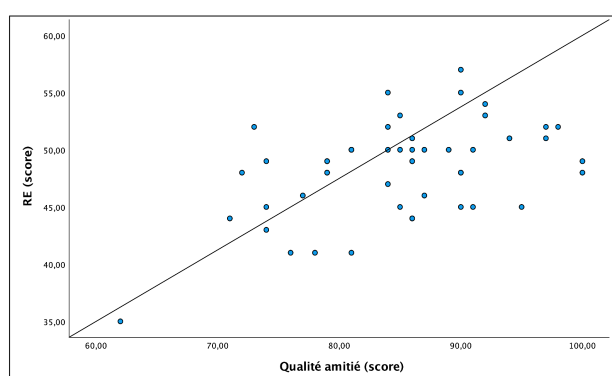
Tableau 1. *Corrélations entre les variables qualité des amitiés (FQS), ses dimensions et les compétences de régulation émotionnelles (ESCQ).*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Qualité amitié	-	.429**	.531**	.634**	.808**	.573**	.651**
2. RE	.429**	-	-0.01	0.079	.530**	.444**	.455**
3. Conflit	.531*	-0.01	-	0.279	0.086	0.023	-0.013
4. Camaraderie	.634**	0.079	0.279	-	.452**	0.152	.355*
5. Aide mutuelle	.808**	.530**	0.086	.452**	-	.511**	.577**
6. Sécurité	.573**	.444**	0.023	0.152	.511**	-	.471**
7. Proximité	.651**	.455**	-0.013	.355**	.577**	.471**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

L'analyse a mis en évidence la présence d'une corrélation positive significative entre le score de qualité des amitiés et le score de régulation émotionnelle, $r = .43$, $p < .01$. Ensuite, les différentes composantes du questionnaire de qualité des amitiés ont été analysées dans le but de tester le lien que chacune entretient avec la Régulation Émotionnelle (RE). Les corrélations positives significatives suivantes sont ressorties des analyses entre : la dimension d'aide mutuelle entre amis et la RE, $r = .53$, $p < .01$, la composante d'amitié de « sécurité » et la RE, $r = .44$, $p < .01$, la dimension d'amitié concernant la proximité et la RE, $r = .46$, $p < .01$.

Figure 1. Corrélation entre le score de Régulation Émotionnelle (ESCQ) et le score de qualité des amitiés (FQS)



Style Parental et Régulation Émotionnelle

Une nouvelle analyse de corrélation a été menée afin d'analyser le lien entre le style parental et le score de régulation émotionnelle (

Tableau 2). L'analyse a alors relevée qu'il n'y a pas de lien significatif entre le style parental et le score de régulation émotionnelle, $r = -.01$, $p > .05$. En outre, aucune dimension du style parental ne corrèle significativement avec le score de régulation émotionnelle. Seules les composantes du style parental corréleront positivement entre elles (Tableau 2).

Tableau 2. *Corrélations entre les variables de compétences de régulation émotionnelles (ESCQ) et le style parental et ses dimensions.*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.
1. RE	-	-0.011	-0.06	-0.054	0.155
2. Style Parental	-0.011	-	.579**	.815**	.327*
3. Parenting positif	-0.06	.579**	-	0.175	-0.142
4. Discipline inconsistante	-0.054	.815**	0.175	-	0.029
5. Pauvre supervision	0.155	.327*	-0.142	0.029	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Style Parental et Qualité des amitiés

Une dernière analyse corrélationnelle n'a montré aucun lien significatif entre le style parental et la qualité des amitiés, $r = -.081$, $p > .05$. De plus, aucune dimension du style parental ne corrèle significativement avec le score de qualité d'amitié et, de la même manière, aucune composante de la qualité des amitiés ne corrèle significativement avec le score total du style parental (Tableau 3).

Tableau 3. *Corrélations entre les variables de qualité des amitiés (FQS), du style parental et leurs dimensions.*

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Qualité amitié	-	.511**	.608**	.792**	.510**	.670**	-.081	-.191	.101	-.172
2. Conflit	.511**	-	.229	.063	-.035	.026	-.267	-.248	-.029	-.172
3. Camaraderie	.608**	.229	-	.463**	.153	.321*	.074	-.029	.158	-.28
4. Aide mutuelle	.792**	.063	.463**	-	.441**	.605**	.030	-.104	.112	-.126
5. Sécurité	.510**	-.035	.153	.441**	-	.544**	.000	.113	-.066	-.040
6. Proximité	.670**	.026	.321**	.605**	.544**	-	.084	-.016	.105	-.101
7. Style Parental	-.081	-.267	.074	.030	.000	.084	-	.595**	.735**	.249*
8. Parenting positif	-.191	-.248	-.029	-.104	.113	-.016	.595**	-	.149	-.162
9. Discipline inconsistante	.101	-.029	.158	.112	-.066	.105	.735**	.149	-	-.066
10. Pauvre supervision	-.172	-.172	-.028	-.126	-.040	-.101	.249	-.162	-.066	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

DISCUSSION

L'hypothèse selon laquelle il existerait un lien positif entre la qualité des amitiés et les compétences de régulation émotionnelle est vérifiée. Les résultats ont montré une corrélation positive significative entre ces deux variables, ce qui indique que plus un enfant possède de bonnes compétences pour réguler ses émotions, plus il/elle aura des amitiés dites « de qualité ». Ces résultats confirment les études menées par Cassidy et al. (1992) et Hubbard et Coie (1994) qui indiquent que la capacité des enfants en âge scolaire à réguler leurs émotions de manière appropriée est positivement liée à la qualité des amitiés qu'ils et elles ont avec leurs pairs. En outre, la présente étude confirme l'étude de Vorbach (2003) rapportant que les jeunes enfants ayant un haut score de qualité des amitiés ont un score de RE reflétant une bonne régulation émotionnelle.

La présente étude s'inscrit ainsi dans la ligne existante de la littérature en précisant la nature du lien que les enfants de 8 à 11 ans entretiennent entre leurs amitiés et leur régulation émotionnelle. De plus, cette recherche a permis d'investiguer le rôle de chaque dimension de l'amitié en rapport au score de RE. En effet, il existe un lien positif significatif entre la dimension dite d'aide

mutuelle de la qualité des amitiés et le score de RE. Cette dimension représente l'aide et la protection d'un pair contre les injustices auxquelles l'autre est confronté. Ainsi, un enfant qui réussit à protéger ses ami·e·s contre les injustices dispose aussi d'une bonne capacité à moduler ses émotions et à répondre de manière socialement appropriée. La régulation émotionnelle peut représenter une composante clé pour instaurer des amitiés qui comprennent l'aide mutuelle envers l'autre.

Un lien positif entre les dimensions de proximité et de sécurité a également été mis en évidence avec le score de RE, dans la présente étude. La première composante, dite « de proximité », représente, selon Ponti, Guarnieri, Smorti et Tani (2010), l'affection et l'attachement aux ami·e·s que l'enfant peut éprouver. Pour qu'un·e enfant puisse démontrer son affection à ses ami·e·s, il est nécessaire qu'il/elle possède de bonnes capacités d'autorégulation et, plus spécifiquement, qu'il/elle sache répondre et exprimer ses émotions de manière appropriée et adéquate (Thompson, 1994 ; Cole, Michel, & Teti, 1994 ; Eisenberg, Spinard & Morris, 2002).

En ce qui concerne la seconde composante dite « de sécurité », les auteurs décrivent cette dimension comme la confiance qu'un·e enfant a en l'autre sur le fait qu'il/elle soit une personne fiable et que leur amitié soit durable et puisse faire face aux conflits (Ponti, Guarnieri, Smorti, & Tani, 2010). Nos résultats montrent que, plus les enfants font confiance à l'amitié et à l'autre, plus ils/elles arrivent à s'exprimer de manière appropriée et à réguler l'intensité de leurs émotions. Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que les enfants de 8 à 11 ans arrivent à réguler l'intensité de leurs émotions. L'inhibition de leur colère pendant les désaccords avec les ami·e·s les aide à favoriser une communication claire de leurs émotions et

ils/elles peuvent mieux s'exprimer afin de gérer leurs conflits de manière plus appropriée. Ainsi faisant les enfants deviennent automatiquement plus confiant·e·s et fiables dans leurs relations avec les autres.

Concernant l'exploration du lien entre le style parental et les compétences de régulation émotionnelle des enfants, les analyses n'ont montré aucune corrélation significative. Cela signifie que la capacité des enfants à gérer leurs émotions n'est pas liée au style du parenting (positif ou négatif). Pourtant, selon la littérature, les parents ont un rôle fondamental à jouer concernant le développement des capacités émotionnelles et affectives des enfants (McDowell et al., 2000). En effet, la communauté scientifique affirme que les enfants apprennent à réguler les émotions grâce à l'observation, aux pratiques parentales et au climat émotionnel de la famille (Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). Il est nécessaire de souligner que la présente étude ne prenait pas en compte certaines composantes du style parental pouvant être fondamentales dans leur influence de la régulation émotionnelle des enfants. Par exemple, chaque parent interprète et vit le style parental de façon différente. De plus, l'enfant peut avoir appris à gérer et réguler ses émotions par le style parental d'un des deux parents plutôt que l'autre. En effet, le questionnaire utilisé pendant l'étude prenait uniquement en considération le style parental d'un seul des parents, et donc pas forcément celui du parent qui influencerait le plus le développement émotionnel de l'enfant.

Le genre des parents peut influencer le style parental. Baumrind (1991) souligne que les mères ont tendance à utiliser un style plus démocratique axé sur le soutien affectif et un attachement plus sécure. Par contre, les pères ont un style plus autoritaire qui incite à l'obéissance et au respect des règles (Phares,

1999 ; Tein et al., 1994). Pour cette raison, le style parental des mères influencerait positivement la régulation émotionnelle des enfants, contrairement aux pères.

Dans la présente étude, le test utilisé ne permettait pas de faire cette distinction et le groupe de parents testés ne permet pas de mener une analyse complémentaire selon le genre, 38 mères ayant répondu au questionnaire contre 7 pères et 4 autres personnes en charge de l'enfant. De plus, il semble que si les deux parents utilisent le même style parental, les enfants auront un score de compétences émotionnelles plus haut que si les parents ont des styles différents (Fletcher et al., 1999). De façon similaire, il est important de noter que le genre des enfants peut aussi influencer le rôle parental et donc la gestion des émotions. En effet, selon Baumrind (1991) les mères tendent à avoir un style parental différent si elles sont avec leur fils ou leur fille, tout comme les pères. Dans ce cas, une analyse complémentaire a été conduite pour investiguer si le style parental changeait selon le genre des enfants testés dans la présente étude.

Une ANOVA mixte a été menée et n'a montré aucune différence significative entre les styles parentaux et le genre des enfants, $F(1, 47) = .69, p > .05$. Ce résultat signifie que le style parental utilisé reste identique que les parents entrent en relation avec leur fille comme avec leur fils. Ce constat infirme la théorie de Baumrind de 1991, en apportant une nouvelle lumière sur la relation entre le genre des enfants et les styles parentaux. Baumrind (1991) affirmait que les garçons étaient plus encouragés par le style parental à être indépendants, au contraire des filles. La présente analyse complémentaire indique alors une manière de gérer le rôle parental de façon plus égalitaire à l'égard des filles, ce qui permet d'établir que les parents testés actuellement dans cette recherche ont un style

parental qui ne discrimine pas selon le genre des enfants. Cette différence de résultats signifierait une évolution du style parental sur les trois décennies passées où le stéréotype de genre a pu devenir moins marqué.

Enfin, concernant le lien entre les dimensions du parenting et les dimensions de la qualité des amitiés, l'analyse de corrélation n'a mis en évidence aucun résultat significatif. Selon les résultats, le parenting ne reflète pas les comportements ou les interactions sociales qui caractérisent l'enfant et sa manière de gérer les relations. Il semblerait que les relations avec les pairs soient différentes des relations avec les parents. De plus, le questionnaire utilisé n'investiguait pas la relation de l'enfant avec le parent ou les styles parentaux du point de vue des enfants, ce qui pourrait avoir exercé une influence sur les résultats. Aussi, à cet âge, les enfants sont plus influencés par la méthode d'enseignement et par l'enseignant·e dans leur manière d'interagir avec les autres que par le style parental.

En effet, les enfants de 8 à 11 ans passent la majorité de leurs journées à l'école, en apprenant à respecter les règles et limites, mais aussi à être en relation avec les pairs. Selon cette affirmation, il semblerait que l'enseignant·e joue un rôle fondamental de médiateur entre les pairs, surtout concernant la vie en classe et les relations qui la caractérisent. Les études de Hollingsworth et Buysse (2009) vont dans cette direction en soulignant que les enseignant·e-s aident les enfants à construire des amitiés en utilisant des stratégies d'enseignement de respect mutuel et en promouvant la formation d'amitiés de qualité.

Conclusion

Cette étude a permis de confirmer l'existence de corrélations positives entre les compétences de régulation émotionnelle et la

qualité des amitiés chez les enfants. Les compétences émotionnelles sont essentielles pour les interactions sociales car elles permettent de comprendre les informations concernant les pensées et les intentions d'autrui (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1994, cités par Lopes et al., 2004). De plus, l'étude a mis en évidence que les enfants protégeant leurs ami·e·s contre les iniquités présentent de fortes capacités de régulation émotionnelle, ceci se traduisant par une amitié de haute qualité. Aussi, les enfants régulant efficacement l'intensité de leurs émotions ont montré une communication claire avec un score élevé de régulation émotionnelle.

Le style parental n'a pas montré de relation avec la régulation émotionnelle et la qualité des amitiés des enfants. Toutefois il a été mis en évidence que la pratique parentale la plus utilisée était le parenting positif. Ce style est très important pour le développement des enfants. Le résultat du parenting positif conduit à l'obtention d'une bonne sécurité chez les enfants leur permettant ainsi un développement adéquat de leurs ressources personnelles. En outre, les styles moins utilisés comme la pauvre supervision et la discipline inconsistante feront que les enfants auront moins d'autocontrôle et seront plus inadapté·e·s socialement (McCoy et al., 1999). Enfin, il est à noter que le genre de l'enfant n'a pas eu d'effet sur le style parental rapporté dans cette étude contrairement à la littérature antérieure (Baumrind, 1991) ; ceci suggérerait une évolution au cours des dernières décennies vers un poids des stéréotypes de genre moins fort dans l'éducation des enfants par leurs parents.

Références

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103.
<https://doi.org/10.1037/h0030372>

- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. *Family transitions*, 2(1), 1.
- Berndt, T. J. (2004). Children's Friendships: Shifts Over a Half-Century in Perspectives on Their Development and Their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206–223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0014>
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. E. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 346–365). New York: Cambridge University Press.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of social and Personal Relationships*, 11(3), 471–484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-Peer Connections: The Roles of Emotional Expressiveness within the Family and Children's Understanding of Emotions. *Child Development*, 63(3), 603–618. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01649.x>
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006301>
- Cohn, D. A., Patterson, C. J., & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 315–346. <https://doi.org/10.1177/0265407591083002>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion Regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 73–102. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01278.x>
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting. *American Psychologist*, 16. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.2.218>
- Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. In *Interpersonal development* (pp. 161–170). Routledge.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/152988602317319294>
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Elgar, F., Waschbusch, D., Dadds, M., & Sigvaldason, N. (2007). Development and Validation of a Short Form of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 243–259. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9082-5>
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72(3), 907–920. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00323>
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Sellers, E. B. (1999). Adolescents' Well-Being as a Function of Perceived Interparental Consistency. *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 599–610. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/353563>
- Fonzi, A., Tani, F., & Schneider, B. (1996). Adattamento e validazione su un campione italiano della scala sulla qualità dell'amicizia (FQS) di Bukowski, Hoza e Boivin. *Giornale Italiano di psicologia*, 23, 107-122.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*, 27(1), 7-26.
- Frick, P. J. (1991). The Alabama parenting questionnaire. *Unpublished rating scale, University of Alabama*.
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and Developmental Pathways to Conduct Problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 54–68. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_6
- Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental psychology*, 46(3), 579. <https://doi.org/10.1037/a0017821>
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Cambridge University Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x>

- Hatfield, E., Cacioppo J. Y., Rapson R. L. (1994). *Emotional Contagion*. Cambridge University Press, Cambridge, England.
- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early intervention*, 31(4), 287-307. <https://doi.org/10.1177/1053815109352659>
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 1-20. <https://www.jstor.org/stable/23087905>
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Parent-child interaction. *PH Mussen (Series Ed.) & EM Hetherington (Vol. Ed.), Handbook of child psychology*, 4, 1-101.
- McCoy, M. G., Frick, P. J., Loney, B. R., & Ellis, M. L. (1999). The potential mediating role of parenting practices in the development of conduct problems in a clinic-referred sample. *Journal of Child and Family Studies*, 8(4), 477-494.
- McDowell, D. J., O'Neil, R., & Parke, R. D. (2000). Display Rule Application in a Disappointing Situation and Children's Emotional Reactivity: Relations With Social Competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 306-324. <https://www.jstor.org/stable/23093718>
- Morris, A. S., Houlberg, B. J., Criss, M. M., & Bosler, C. D. (2017). Family context and psychopathology. *The Wiley Handbook of Developmental Psychopathology*, 365-389. <https://doi.org/10.1002/9781118554470.ch18>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345-357. <https://doi.org/10.1177/1754073912445818>
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2007). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In *Handbook of Child Psychology*. American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0308>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>

- Phares, V. (1999). *"Poppa" psychology: The role of fathers in children's mental well-being*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Ponti, L., Guarnieri, S., Smorti, A., & Tani, F. (2010). A Measure for the Study of Friendship and Romantic Relationship Quality from Adolescence to Early-Adulthood. *The Open Psychology Journal*, 3. <https://doi.org/10.2174/1874350101003010076>
- Saarni, C. (1988). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. *Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 115–182.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>
- Takšić, V., Mohorić, T., & Duran, M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.
- Tein, J.-Y., Roosa, M. W., & Michaels, M. (1994). Agreement between Parent and Child Reports on Parental Behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 56(2), 341–355. <https://doi.org/10.2307/353104>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Vorbach, A. M. (2002). *The relationship between emotional competence and social competence among early adolescents*. <https://doi.org/10.1037/t05047-000>