

Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes

Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity

Rédactrice en chef / Editor in Chief

Charlotte Dupont, Université de Montréal, Canada

Rédacteurs adjoints seniors / Senior Associate Editors

Diana Cárdenas, Ph. D., Université d'Utrecht, Pays-Bas

Sébastien Héту, Ph. D., Université de Montréal, Canada

Daniel Sznycer, Ph. D., Université de Montréal, Canada

Fondatrice / Founder

Roxane de la Sablonnière, Ph. D., Université de Montréal, Canada

Chef d'édition / Managing Editor

Marie-Ève Cadieux, Université de Montréal, Canada

**Directrice des communications et des événements /
Communication and Events Director**

Gabrielle Ross, Université de Montréal, Canada

Trésoriers / Treasurers

Étienne Caron, Université de Montréal, Canada

Gabrielle Ross, Université de Montréal, Canada

Responsable des médias / Media Director

Audrey-Anne Vanier, Université de Montréal, Canada

Rédacteurs adjoints / Associate Editors

Valérie Angers, Université de Montréal, Canada

Amina Arab, Université de Montréal, Canada

Wassim Samy Azzoug, Université de Montréal, Canada

Audrey Bellemare, Université de Montréal, Canada

Étienne Caron, Université de Montréal, Canada

Sarah Clavet Djedaa, Université de Montréal, Canada

Rania Ikram Djermane, Université de Montréal, Canada

Justine Escot, Université de Montréal, Canada

Reine-Marie Hayek, Université de Montréal, Canada

Shanyce Alyssa Joseph, Université de Montréal, Canada

Alexandra Lévesque, Université de Montréal, Canada

Sarafina Métellus, Université de Montréal, Canada

Patricia Nadeau, Université de Montréal, Canada

Marie-Michèle Paquette, Université de Montréal, Canada

Émy Trépanier, Université de Montréal, Canada

Éditeurs consultants / Consulting Editors

Émilie Auger, Ph. D., Université de Waterloo, Canada

Mathieu Caron-Diotte, M. Sc., Université de Montréal, Canada

Janie Damien, B. Sc., Université de Montréal, Canada

Laura French Bourgeois, M. Sc., Université de Montréal, Canada

Sofiène Harabi, Ph. D., Université Bourgogne Franche-Comté, France

Bianca Lallitto, M. Sc., Université de Montréal, Canada

Alexie Leroux, B. Sc., Université de Montréal, Canada

Samuel Mérineau, B. Sc., Université de Montréal, Canada

Julie Ouerfelli-Ethier, M. Sc., Université de Montréal, Canada

Le *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes* (JIRIRI) est une revue scientifique internationale concernant le monde de l'identité et des interactions sociales. La mission du JIRIRI est de permettre aux étudiants de premier cycle de vivre l'expérience complète de la démarche scientifique, de la mise sur pied d'idées originales jusqu'à leurs diffusions, par le biais d'un processus de révisions par un comité de pairs.

The *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity* (JIRIRI) is a scientific journal distributed internationally in the field of identity, interpersonal and intergroup relations. The mission of the JIRIRI is to offer undergraduate students a unique opportunity to fully experience the scientific method, from the development of original ideas to their diffusion, through the peer review process.

Rédactrice en chef / Editor in Chief

Charlotte Dupont, Université de Montréal, Canada

Rédacteurs adjoints séniors / Senior Associate Editors

Diana Cárdenas, Ph. D., Université d'Utrecht, Pays-Bas
Sébastien Héту, Ph. D., Université de Montréal, Canada
Daniel Sznycer, Ph. D., Université de Montréal, Canada

Fondatrice / Founder

Roxane de la Sablonnière, Ph. D., Université de Montréal, Canada

Chef d'édition / Managing Editor

Marie-Ève Cadieux, Université de Montréal, Canada

**Directrice des communications et des événements /
Communication and Events Director**

Gabrielle Ross, Université de Montréal, Canada

Trésoriers / Treasurers

Étienne Caron, Université de Montréal, Canada
Gabrielle Ross, Université de Montréal, Canada

Responsable des médias / Media Director

Audrey-Anne Vanier, Université de Montréal, Canada

Rédacteurs adjoints / Associate Editors

Valérie Angers, Université de Montréal, Canada
Amina Arab, Université de Montréal, Canada
Wassim Samy Azzoug, Université de Montréal, Canada
Audrey Bellemare, Université de Montréal, Canada
Étienne Caron, Université de Montréal, Canada
Sarah Clavet Djedaa, Université de Montréal, Canada
Rania Ikram Djermane, Université de Montréal, Canada
Justine Escot, Université de Montréal, Canada
Reine-Marie Hayek, Université de Montréal, Canada
Shanyce Alyssa Joseph, Université de Montréal, Canada
Alexandra Lévesque, Université de Montréal, Canada
Sarafina Métellus, Université de Montréal, Canada
Patricia Nadeau, Université de Montréal, Canada
Marie-Michèle Paquette, Université de Montréal, Canada
Émy Trépanier, Université de Montréal, Canada

Éditeurs consultants / Consulting Editors

Émilie Auger, Ph. D., University of Waterloo, Canada
Mathieu Caron-Diotte, M. Sc., Université de Montréal, Canada
Janie Damien, B. Sc., Université de Montréal, Canada
Laura French Bourgeois, M. Sc., Université de Montréal, Canada
Sofiene Harabi, Ph. D., Université Bourgogne Franche-Comté, France
Bianca Lallitto, M. Sc., Université de Montréal, Canada
Alexie Leroux, B. Sc., Université de Montréal, Canada
Samuel Mérineau, B. Sc., Université de Montréal, Canada
Julie Ouerfelli-Ethier, M. Sc., Université de Montréal, Canada

Un merci spécial à / A Special Thanks To

Sara Brodeur
Vincent Chartier
Thierry Godet
Julie Zaky

Équipe d'édition / Editing Team

Valérie Angers, Université de Montréal, Canada
Amina Arab, Université de Montréal, Canada
Gabrielle Aubin, Université de Montréal, Canada
Audrey Bellemare, Université de Montréal, Canada
Sarah Clavet Djedaa, Université de Montréal, Canada
Justine Escot, Université de Montréal, Canada
Justine Fortin, Université de Montréal, Canada
Maina Leroux, Université de Montréal, Canada
Alexia Létourneau, Université de Montréal, Canada
Patricia Nadeau, Université de Montréal, Canada
Marie-Michèle Paquette, Université de Montréal, Canada
Émy Trépanier, Université de Montréal, Canada

Évaluateurs / Reviewers

Gabrielle Aubin, Université de Montréal, Canada
Ersilie Azor, Université de Montréal, Canada
Béatrice Bédard-Lepage, Université de Montréal, Canada
Étienne Bérubé, McGill University, Canada
Mireille Boulet, Université de Montréal, Canada
Marie-Ève Cadieux, Université de Montréal, Canada
Ana Chirica, Université de Montréal, Canada
Béatrice Côté, Université de Montréal, Canada
Catherine Côté, Université de Montréal, Canada
Jessica Corbeil, Université de Montréal, Canada
Florence Coulombe, Université de Montréal, Canada
Quentin De Steur, Université de Montréal, Canada
Raysa Deaconu, Université de Montréal, Canada
Raphaël Dury, Université de Montréal, Canada
Weyam Fahmy, Memorial University of Newfoundland, Canada
Iris Fibia Stamate, Université de Montréal, Canada
Justine Fortin, Université de Montréal, Canada
Alexandre Garilli, Université de Montréal, Canada
Sara Gomez, Université de Montréal, Canada
Myriam Guertin, Université de Montréal, Canada
Laura-Kim Huynh, Université de Montréal, Canada
Xanthy Lajoie, Université de Montréal, Canada
Catherine Landry, Université de Montréal, Canada
Maina Leroux, Université de Montréal, Canada
Alexia Létourneau, Université de Montréal, Canada
Amélie Mendes, Université de Montréal, Canada
Yan Morin, Université de Montréal, Canada
Jinny-Ann Potvin, Université de Montréal, Canada
Anne-Audrey Vanier, Université de Montréal, Canada

**Évaluateurs invités – Étudiants des cycles supérieurs
Guest Reviewers – Graduate Students**

Noémie Beaulieu, Université de Montréal, Canada
Alexandre Bran, Université Paris Descartes, Canada
Kimberley Brious, Université de Toulouse, Canada
Fanie Chainey, Université de Montréal, Canada
Sarah-Maude Coll, Université de Montréal, Canada
Annabelle Cournoyer, Université de Montréal, Canada
Manon Desforges, Université de Montréal, Canada
Renaud Dufour, Université de Montréal, Canada
Raphaëlle Marcoux, Université de Montréal, Canada
Sandy Larose, Université de Laval, Canada
Victoria Parker, Wilfrid Laurier University, Canada
Mélodie Roy, Université de Montréal, Canada
Marie-Pier Verner, Université de Sherbrooke, Canada

JIRIRI

Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes
Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity

Volume 12

Hiver 2019 / Winter 2019

- 4 **Mission**
- 5 **Mission**
- 6 **Remerciements / Acknowledgments**
- 7 **Éditorial**
Charlotte Dupont
- 8 **Editorial**
Charlotte Dupont
- 9 **Lettre des rédacteurs adjoints séniors**
Diana Cárdenas, Ph. D., Sébastien Hétu, Ph. D., & Daniel Sznycer, Ph. D.
- 10 **Letter from the Senior Associate Editors**
Diana Cárdenas, Ph. D., Sébastien Hétu, Ph. D., & Daniel Sznycer, Ph. D.
- 11 **Processus de révision par les pairs / Peer-Review Process**
- 12 **La relation entre le bien-être eudémonique et hédonique au travail : vers une compréhension de sa direction**
Philippe Drouin, Daphné Bertrand-Dubois, Yanick Provost Savard, Émilie Champagne, Ph. D., Jessica Londei-Shortall, Ph. D., & Véronique Dagenais-Desmarais, Ph. D.
- 24 **The Role of Perceived Parental Involvement in Alcohol Consumption and Tobacco Use in Youth**
Mary Khouri, & Kenneth Cramer, Ph. D.
- 33 **Exploring Gender Imbalance in Computing Science**
Rielle L. Q. Gagnon, Devon S. Heath, Karis Koh, Cody Lindeman, Amanda K. McIvor, Annie I. Porthukaran, & Elena Nicoladis, Ph. D.
- 44 **Vers une conceptualisation multidimensionnelle de l'engagement communautaire : contribution du modèle multimodal de l'engagement psychologique**
Joanie Poirier, Anne Brault-Labbé, Marie-Claude Robert, Joanie Lepage, Justine Lebeau, & Émilie Zénéré
- 54 **Résilience des élèves en classe d'accueil : perception des enseignants au primaire**
Anne-Sophie Dorion, Zineb Squalli, Jessica Lalande, Sabrina Asselin, Marielle Hajjar, & Guadalupe Puentes-Neuman
- 71 **Effet de la réversibilité du statut de l'endogroupe sur la perception de l'homogénéité de l'exogroupe : le rôle modérateur du niveau de contact intergroupe**
Sylvain Gauthier Ngueuteu Fouaka, Gustave Adolphe Messanga, Ph. D., & Sonia Npiane Ngongueu
- 82 **Au-delà des demandes de l'emploi : comment le tempérament explique-t-il l'épuisement professionnel vécu?**
Philippe Laboissonnière, Marc-André Champagne, Isabelle Couturier, Maïté Frégeau-Gonzalez, Sofia Marcogliese, Yanick Provost Savard, & Jessica Londei-Shortall, Ph. D.
- 92 **Dress for Success: How Cosplay Plays a Role in Relationship Dynamics**
Connor Emont Leshner, & Sarah Amira De La Garza
- 101 **Parental Racial Socialization Practises in White Families: Raising Racially Sensitive Children**
David Herman

JIRIRI

Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes

Mission

Le *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes* (JIRIRI) est une revue scientifique internationale publiée annuellement en avril. Sa mission est de permettre aux étudiants de premier cycle de faire l'expérience complète de la démarche scientifique, de la mise sur pied d'idées originales jusqu'à leurs diffusions, par le biais d'un processus de révision par les pairs.

Le JIRIRI vise également à promouvoir la création et l'expression de nouvelles idées théoriques sur les thèmes de l'identité et des interactions sociales—idées qui pourront éventuellement devenir les prémisses solides de futurs travaux de plus grande envergure.

Le JIRIRI publie des articles théoriques et empiriques. Ainsi, tout étudiant de premier cycle en psychologie ou dans un domaine connexe qui désire approfondir et diffuser des idées ou des résultats portant sur les thèmes de l'identité, des relations interpersonnelles ou intergroupes est invité à soumettre son article.

Processus de révision

Dès leur réception, le rédacteur en chef effectue une première sélection des manuscrits en ne conservant que ceux qui correspondent à la mission du JIRIRI. Ensuite, le processus d'évaluation par les pairs débute par l'envoi du manuscrit à trois étudiants de premier cycle et à un étudiant des cycles supérieurs. Ces étudiants rendront une évaluation anonyme, sous forme d'une grille d'évaluation, ainsi qu'une section de commentaires destinés à l'auteur, qu'ils enverront à un membre de l'équipe éditoriale responsable du suivi du manuscrit.

Ensuite, le responsable du manuscrit fait la synthèse de ces évaluations dans une lettre d'édition destinée à l'auteur. La rédaction de la lettre d'édition est supervisée par les éditeurs consultants, des étudiants aux cycles supérieurs. La lettre d'édition doit souligner les critiques les plus importantes et rendre la décision concernant la publication de l'article. L'article peut être accepté, l'auteur peut recevoir une demande de modifications (mineures ou majeures) avec demande de re-soumission ou l'article peut être rejeté.

L'auteur doit alors considérer les modifications suggérées par le comité de rédaction. Le processus de révisions et de corrections se poursuivra jusqu'à ce que le manuscrit soit jugé satisfaisant pour fin de publication.

Consignes pour la soumission d'un manuscrit

Les étudiants de premier cycle de toute université sont invités à soumettre leur manuscrit en français ou en anglais. Dans sa lettre au rédacteur en chef, l'auteur qui

soumet un manuscrit doit confirmer qu'il est étudiant au premier cycle au moment de la soumission et que son article n'a pas déjà été publié ou soumis pour publication dans un autre journal scientifique. Un étudiant au baccalauréat peut soumettre un article qu'il a coécrit avec un professeur ou un étudiant aux cycles supérieurs, mais il doit impérativement en être le premier auteur. Il est impossible de soumettre un article au JIRIRI en tant que premier auteur si le baccalauréat a été complété plus de **six mois** avant la soumission du manuscrit.

La première page du manuscrit doit contenir le titre de l'article ainsi qu'un titre abrégé de **50 caractères maximum**. La deuxième page doit contenir un résumé de l'article de **150 mots maximum**. De plus, l'auteur doit fournir **cinq mots-clés** en lien avec les thèmes abordés dans l'article. Le texte doit contenir **un maximum de 7 500 mots et il doit respecter les normes de l'APA**.

Pour s'impliquer au sein du JIRIRI

Les étudiants de premier cycle qui souhaitent soumettre un manuscrit et les étudiants de premier cycle et des cycles supérieurs qui souhaitent s'impliquer dans le processus de révisions en tant qu'évaluateurs sont invités à nous contacter au jiriri@umontreal.ca.

Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter notre site Internet : www.jiriri.ca.

Adresse postale

Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes (JIRIRI)
a/s Daniel Sznycer, Ph. D.
Rédacteur adjoint sénior
Université de Montréal
Département de psychologie
C.P. 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec), Canada, H3C 3J7

À moins d'indication contraire, les articles publiés dans le JIRIRI sont libres de droits d'auteur. Quiconque souhaitant reproduire ou diffuser un article est autorisé et encouragé à le faire afin que des spécialistes, des organisations étudiantes ou d'autres personnes intéressées aux domaines de l'identité, des relations interpersonnelles et intergroupes puissent en bénéficier. Toute reproduction du JIRIRI en partie ou en totalité est libre de droits d'auteur et ne nécessite aucune permission des éditeurs, à la condition qu'il y ait reconnaissance du JIRIRI comme source et que le ou les noms des auteurs ainsi que les numéros de pages et de volumes soient cités. Nul ne peut s'approprier les droits d'auteur et tout entorse à ces règles doit être signalée à la rédactrice en chef, Charlotte Dupont à l'adresse suivante : jiriri@umontreal.ca.

JIRIRI

Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity

Mission

The Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity (JIRIRI) is an international scientific journal published annually in April. Its mission is to offer undergraduate students a unique opportunity to fully experience the scientific method from the development of original ideas to their diffusion, through the peer-review process.

The JIRIRI also aims to promote the conception and expression of new theoretical ideas in the field of identity, interpersonal and intergroup relations—ideas that could eventually become solid bases for large-scale studies.

The JIRIRI publishes both theoretical and empirical articles. Thus, any undergraduate student in psychology or in a related field eager to share and refine his or her ideas or results pertaining to identity, interpersonal or intergroup relations is invited to submit a manuscript.

Reviewing Process

First, the Editor in Chief makes a preliminary selection of the manuscripts and retains those that comply with the JIRIRI's mission. Then, the manuscripts are sent to three undergraduate students and one graduate student. These students will write anonymous reviews to the author and send them to a member of the editorial team responsible for the manuscript.

The editorial team member will write an edition letter to the author, which will synthesize the reviewer's comments. This process will be supervised by the consulting editors, who are graduate students. The edition letter must contain the most important comments and the decision regarding publication. The manuscript may be accepted as it is, the authors may be invited to revise and resubmit the article (with minor or major revisions), or the manuscript may be rejected completely.

The author will then consider the modifications proposed by the editorial board. Several rounds of reviews may be undertaken until the manuscript is judged suitable for publication.

Guidelines for Submitting an Article

Undergraduate students of all universities are invited to submit their manuscript in French or in English. In his letter to the Editor in Chief, the author submitting a manuscript must confirm that he is an undergraduate student and that his manuscript has neither been published nor submitted for publication elsewhere. An undergraduate student may submit a manuscript that

he/she has co-written with a professor or a graduate student only if he is the first author. It is not possible to be the first author of an article in the JIRIRI if one's undergraduate degree was completed more than **six months** prior to the submission of the manuscript.

The cover page must include the title of the manuscript and a running head **with a maximum of 50 characters**. The second page must include an abstract **with a maximum of 150 words** and the author must also provide **five keywords** that describe the subject of the article. The text must contain a **maximum of 7,500 words and must conform to APA standards**.

To Participate in the JIRIRI

Any undergraduate student interested in submitting a manuscript, or any undergraduate or graduate student interested in taking part in the review process is invited to contact us at the following address: jiriri@umontreal.ca.

For more details, please consult our website at the following address: www.jiriri.ca.

Postal Address

Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity (JIRIRI)
a/s Daniel Sznycer, Ph. D.
Senior Associate Editor
Université de Montréal
Département de psychologie
C.P. 6128, Succursale Centre-Ville
Montréal (Québec), Canada, H3C 3J7

Unless otherwise indicated, articles published in the JIRIRI are not copyrighted. Anyone wishing to copy or distribute a manuscript is authorized and encouraged to do so for the benefit of other scholars, student organizations, or anyone else interested in the field of identity, interpersonal relations, and intergroup relations. Any intent to republish a part of the JIRIRI, not otherwise copyrighted, requires no permission from the editors as long as such a republication clearly acknowledges the JIRIRI as its source and clearly indicates the full name of the author(s), pages, and volume number. However, no copyright can be claimed, and prompt notice of such a republication must be sent to the Editor in Chief, Charlotte Dupont, email: jiriri@umontreal.ca.

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier le Département de psychologie de l'Université de Montréal et sa Directrice, Madame Michelle McKerral. Aussi, nous tenons à remercier Monsieur Gyslain Giguère ainsi que les membres du comité organisateur de la 13^e Journée scientifique du Département de psychologie de l'Université de Montréal. Nous remercions également le service d'impression de l'Université de Montréal ainsi que Madame Florianne Louissaint, notre conseillère financière, pour leur patience sans limite. De même, nous tenons à souligner la contribution financière du Département de psychologie de l'Université de Montréal ainsi que celle des Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC), qui nous ont aidé par l'entremise d'une subvention de soutien aux équipes de recherche intitulée « Identité et dysfonction sociale » (2013-SE-164404). Nous remercions également le bar *La P'tite Grenouille*, le *Krispy Kreme* de Greenfield Park et le *Dollarama* pour leur contribution lors de nos collectes de fonds. De plus, nous aimerions remercier le congrès de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP) 2019 de nous avoir reçus en tant que partenaires.

Nous remercions tous les étudiants qui ont collaboré au *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes* (JIRIRI) ainsi que Diana Cárdenas et Sébastien Héту, qui ont su les guider généreusement dans leurs lettres d'édition. Cette édition n'aurait pas pu voir le jour sans la collaboration de tous ces étudiants dévoués qui ont contribué au succès du JIRIRI. Par ailleurs, nous exprimons notre reconnaissance à nos collègues du *Laboratoire de recherche sur les changements sociaux et l'identité* (CSI). Nous remercions également Thierry Godet, qui nous a offert son aide pour la correction des articles francophones, et Vincent Chartier pour la traduction de divers textes.

Sur une note plus personnelle, nous tenons à remercier Roxane de la Sablonnière pour ses conseils et Daniel Szyner pour son expertise et pour son appui continu. Finalement, nous aimerions remercier les rédacteurs et rédactrices en chef des volumes précédents, qui continuent d'agir en tant que guide année après année.

Acknowledgments

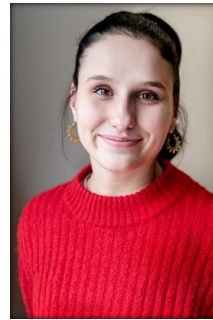
We would first like to express our gratitude to the Department of Psychology of the Université de Montréal and to its director, Mrs. Michelle McKerral. We would also like to thank Mr. Gyslain Giguère and the members of the organizing committee of the 13th annual Scientific Day of the Department of Psychology at the Université de Montréal. We also thank the Université de Montréal's printing services and Ms. Florianne Louissaint, our financial counsellor, for their patience. We would like to acknowledge the financial contribution from the Université de Montréal's Department of Psychology as well as the contribution from the Fonds de Recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) team grant entitled "Identity and social dysfunction" (2013-SE-164404). We also thank *La P'tite Grenouille*, *Krispy Kreme* in Greenfield Park and *Dollarama* for their contribution in our fundraisers. We would like to thank the Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP) 2019 congress for receiving us as partners.

We thank all students who worked with the *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity* (JIRIRI) this year, as well as Diana Cárdenas and Sébastien Héту, who guided them in writing their *Editor's Letter* with great generosity. This volume could not have been published without the participation of all the devoted students who contributed to its success. We also express our gratitude to our colleagues at the *Social Change and Identity Laboratory* (CSI). We would like to thank Thierry Godet for helping us with the correction of various French articles and Vincent Chartier for helping us with the translation of various texts.

Finally, on a more personal note, our heartfelt thanks go to Roxane de la Sablonnière for her guidance and Daniel Szyner for his expertise and his continuous support. Finally, we have also benefited from the unconditional support of the previous Editors in Chief, who continue to offer guidance.

Éditorial

CHARLOTTE DUPONT
Université de Montréal



À la suite d'une année remplie de défis, je suis fière de vous présenter le 12^e volume du *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes* (JIRIRI). Le JIRIRI peut toujours compter sur la motivation, le talent et l'engagement des étudiants de premier cycle, tant parmi les auteurs qu'au sein de l'équipe éditoriale.

Depuis douze ans, le JIRIRI offre une occasion unique aux étudiants de premier cycle universitaire de s'impliquer pleinement dans le monde de la publication scientifique. C'est sans surprise qu'année après année, le JIRIRI continue d'attirer l'attention de plus d'une centaine d'étudiants provenant de partout à travers le monde qui souhaitent acquérir une expérience concrète dans l'univers de la recherche et de la rédaction. Avec son approche centrée sur l'étudiant, le JIRIRI se démarque réellement des autres méthodes d'enseignement.

Cette année, l'équipe éditoriale était composée de quatorze rédacteurs adjoints, de six étudiants aux cycles supérieurs et d'une centaine d'évaluateurs provenant de plusieurs universités différentes à travers le monde. Il est également important de souligner que nous avons travaillé conjointement avec l'équipe de la revue *Neuropsychologie Clinique et Appliquée/Applied and Clinical Neuropsychology* (NCACN), dirigée par la rédactrice en chef Lyanne Levasseur. Le but était d'assurer la visibilité et la promotion des deux revues, tout en gardant un contenu distinctif. Pour cette édition, le JIRIRI a reçu un total de quinze manuscrits provenant de sept universités différentes. De ces manuscrits, neuf ont été acceptés et publiés dans ce volume, ce qui représente un taux de rejet de 40 %. Comme à chaque année, notre comité éditorial a suivi diverses formations afin d'assurer la qualité supérieure des lettres d'éditions et des évaluations envoyées aux auteurs.

La 12^e édition du JIRIRI est la première à être publiée sans la collaboration de sa fondatrice, Roxane de la Sablonnière. En effet, cette année, l'équipe a eu la chance d'être mentorée par Daniel Sznycer. Daniel et moi-même, étant tous deux nouvellement en poste, avons pour but de garder les bases instaurées par la fondatrice tout en apportant notre touche personnelle à ce projet. Nous avons remarqué la visibilité grandissante du journal. En effet cette année, plus de 100 élèves du premier cycle ont suivi la formation

donnée par l'équipe d'édition pour avoir la chance de participer au processus de révision par les pairs en tant qu'évaluateurs. Constatant l'intérêt grandissant, nous avons instauré quelques projets pour améliorer le processus de révision par les pairs et pour augmenter cette visibilité. Premièrement, nous avons créé deux grilles d'évaluation distinctes pour les deux différents types de manuscrits : empirique et théorique. Ces nouvelles grilles visent à faciliter la tâche des évaluateurs grâce à des points d'évaluations uniques pour chaque type de manuscrit. Deuxièmement, nous avons pris l'initiative d'obtenir un préfix DOI afin d'assigner un DOI à chaque article du JIRIRI. Ceci permettra aux articles d'être trouvés plus facilement par les utilisateurs d'Internet, ce qui augmentera davantage la visibilité du JIRIRI et de ses auteurs. Finalement, le JIRIRI et le NCACN ont eu la chance d'assister au congrès SQRP à Mont-Tremblant en tant que partenaires.

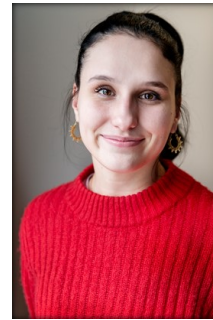
Je tiens à remercier chaque membre de l'équipe du JIRIRI ainsi que chaque auteur qui s'est aventuré dans cette expérience. Mon implication a été l'une des plus enrichissantes et agréables de mon parcours, et tout cela grâce à votre passion et votre dévouement. Ce fut un réel plaisir de travailler à vos côtés.

Je tiens aussi à remercier Daniel Sznycer, qui a eu confiance en moi pour l'initier à la grande expérience du JIRIRI. Il a cru en moi et en toute l'équipe tout au long de l'année. Merci de nous avoir fait part de ton expertise et de ton appui continu. Je remercie également Roxane de la Sablonnière, qui a considéré ma candidature et qui m'a donné la chance d'occuper le poste de rédactrice en chef. Je te remercie également pour tous les conseils que tu m'as donnés en cours de route. Merci à Diana Cárdenas, qui continue à s'engager au sein du JIRIRI, année après année, et à Sébastien Héту, qui a débuté sa participation au sein de ce journal étudiant.

Finalement, j'aimerais souligner le travail exceptionnel des responsables : Marie-Ève Cadieux (chef d'édition) et Gabrielle Ross (directrice des communications et des événements et trésorière). J'aimerais également remercier Thierry Godet, qui nous a offert son aide pour la correction des articles francophones, et Vincent Chartier pour la traduction de divers textes. Votre travail et votre professionnalisme ont fait de cette année un grand succès pour le JIRIRI. Un grand merci à vous tous!

Editorial

CHARLOTTE DUPONT
Université de Montréal



After a year filled with challenges, I am proud to present the 12th volume of the *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity* (JIRIRI). The JIRIRI can always count on the motivation, the talent and the commitment of undergraduate students, from the authors to the Editorial Team.

For the past twelve years, the JIRIRI has offered a unique opportunity for undergraduate students to fully experience the process of scientific publication. Unsurprisingly, year after year, the JIRIRI continues to attract over a hundred students from around the world, eager to gain experience in both research and editing. The JIRIRI truly stands out from other teaching methods with an approach that places the student at the centre of the learning experience.

This year, the Editorial Board included fourteen Associate Editors, six graduate students and over one hundred reviewers from many different universities around the world. It is also important to highlight that we are working closely with the members of *Applied and Clinical Neuropsychology/Neuropsychologie Clinique et Appliquée* (NCACN), led by Lyanne Levasseur (Editor in Chief) in order to ensure the visibility and promotion of both journals while keeping distinctive contents. For this volume, the JIRIRI received a total of fifteen manuscripts from seven different universities. Of these, nine were accepted and published in this volume, which represents a rejection rate of 40%. As always, our Editorial Board has gone through multiple trainings to ensure a superior quality of the Editor's Letters and the evaluations sent to the authors.

This 12th volume is the first edition to not be published in collaboration with its founder, Roxane de la Sablonnière. This year, the team had the opportunity to be mentored by Daniel Sznycer. Daniel and I, both new to our positions, aimed to preserve the bases introduced by the founder, while also adding our personal touch to this project. We noticed that the JIRIRI has a growing visibility in the academic field. Indeed, this year, over 100 undergraduate students have undergone the training provided by our Editorial Team to have the opportunity to participate in the peer review process as reviewers. Because of this growing interest, we introduced some new projects to improve the peer

review process and increase our visibility. Firstly, we created two distinct evaluation grids for both the empirical and theoretical manuscripts. Thanks to the unique reviewing criteria for each type of manuscript, these new grids should make the review's work much simpler. Secondly, we took the initiative of acquiring a DOI prefix so that we could assign a DOI to every JIRIRI article. This will allow Internet users to find the JIRIRI articles more easily, increasing the JIRIRI and its authors' visibility. Finally, the JIRIRI and the NCACN had the chance to be present as partners at the SORP congress in Mont-Tremblant.

I would like to thank every member of the JIRIRI team, as well as every author who ventured into this experience. My involvement was one of the most rewarding and enjoyable of my undergraduate years all thanks to your passion, dedication and perseverance. It was a true pleasure to work with you.

I would also like to thank Daniel Sznycer, who trusted me into introducing him to the great JIRIRI experience and believed in me and the entire team all year long. Thank you for sharing your expertise with us and for your continued support. I also want to thank Roxane de la Sablonnière, who considered my candidacy for the position and offered me the opportunity to work as Editor in Chief. I want to thank her as well for all the advice she gave me along the way. Thank you to Diana Cárdenas, who commits to the JIRIRI year after year, and to Sébastien Héту, who got involved with the JIRIRI for the first time.

Finally, I would like to highlight the exceptional work of the people in charge: Marie-Ève Cadieux (Managing Editor) and Gabrielle Ross (Communication and Event Director and Treasurer). I would also like to thank Thierry Godet, who offered his help correcting French articles, and Vincent Chartier, for translating various texts. Your work and professionalism have made this year a great success for the JIRIRI. Thanks to each and everyone of you!

Lettre des rédacteurs adjoints seniors

DIANA CÁRDENAS, PH. D.¹, SÉBASTIEN HÉTU, PH. D.², & DANIEL SZNYCER, PH. D.²
Utrecht University¹, Université de Montréal²



C'est avec plaisir que nous publions le 12^e volume du *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes* (JIRIRI), un journal de psychologie sociale produit par des étudiants de premier cycle de l'Université de Montréal.

Cette année, le JIRIRI n'a pas pu profiter des conseils avisés de sa fondatrice, Roxane de la Sablonnière, ce qui est une première en douze ans. Toutefois, deux nouveaux rédacteurs adjoints seniors, Sébastien Héту et Daniel Sznycer, ainsi que des nouveaux éditeurs consultants se sont joints à notre équipe et ont su se familiariser avec le concept unique de la revue. De plus, le JIRIRI a pu compter sur l'expertise de Charlotte Dupont à titre de rédactrice en chef. Auparavant rédactrice adjointe au sein du JIRIRI, elle a su apporter le précieux savoir-faire nécessaire pour assurer le bon fonctionnement du journal. Elle a eu la chance de travailler en collaboration avec Lyanne Levasseur Faucher, la rédactrice en chef du journal de *Neuropsychologie Clinique et Appliquée/Applied and Clinical Neuropsychology* (NCACN).

Depuis sa création, l'initiative étudiante du JIRIRI a permis à de nombreux étudiants de premier cycle

venant d'universités des quatre coins du monde de s'impliquer pour la première fois dans la production de savoir dans le domaine de la psychologie. Le JIRIRI leur offre aussi l'occasion de s'initier au processus de la publication scientifique, incluant la révision, la relecture et l'édition d'articles rédigés par leurs confrères de premier cycle.

L'objectif principal du JIRIRI est d'offrir aux étudiants de premier cycle en psychologie et dans les domaines connexes une expérience pratique de la production de savoir scientifique. Le but est de les former en leur fournissant les outils techniques et conceptuels du métier. Ces articles, qui sont souvent les premiers rédigés par ces chercheurs en herbe, sont conceptuellement novateurs et rigoureusement étudiés. Nous espérons qu'ils vous plairont.

Letter from the Senior Associate Editors

DIANA CÁRDENAS, PH. D.¹, SÉBASTIEN HÉTU, PH. D.², & DANIEL SZNYCER, PH. D.²
Utrecht University¹, Université de Montréal²



We are very happy to launch the 12th volume of the *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity* (JIRIRI), an undergraduate-run social psychology journal originating from the Université de Montréal.

For the first time in its history, the JIRIRI did not benefit from the savvy guidance of Roxane de la Sablonnière, the founder of the journal. However, our team welcomed two new senior editors, Sébastien Héту and Daniel Sznycer, as well as several consultant editors who learned about the concept of the journal. In addition, the JIRIRI benefitted from Charlotte Dupont's expertise as Editor in chief. Previously Associate Editor within the JIRIRI, she brought the invaluable store of knowledge needed to ensure its proper functioning. She worked in collaboration with Lyanne Levasseur Faucher, Editor in Chief of the third volume of the journal of *Neuropsychologie Clinique et Appliquée/ Applied and Clinical Neuropsychology* (NCACN).

Twelve years have passed since this student-led initiative began, which has allowed many undergraduate students from universities around

the world to take their first steps in the production of psychological knowledge. The JIRIRI has also offered undergraduate students the opportunity to be involved in the publishing process, including the reviewing, the copyediting and the editing of papers authored by fellow undergraduates.

The foremost goal of the JIRIRI is to give interested undergraduate students in psychology and other related fields first-hand experience with the production of scientific knowledge and the conceptual and technical tools of the trade. These articles, often the first papers produced by junior scientists, are conceptually innovative and rigorously researched. We hope you enjoy them!

Processus de révision par les pairs

Le JIRIRI a mis au point un processus de révision par un comité de pairs adapté aux étudiants universitaires de premier cycle. Chaque membre de l'équipe éditoriale reçoit des tâches précises qui visent l'apprentissage et le développement de compétences liées au domaine de la publication scientifique. L'équipe éditoriale est guidée par le *rédacteur en chef*, qui assure le bon déroulement du processus de révision et de publication tout en respectant l'échéancier. Les tâches du *chef d'édition* consistent à organiser des ateliers de formation pour les évaluateurs et à superviser le processus de mise en page du JIRIRI. Le *directeur des communications et des événements* est responsable de la promotion du journal, de la rédaction des demandes de bourses et de l'organisation des collectes de fonds. Le *trésorier* est responsable des transactions et de la gestion des fonds du JIRIRI. Finalement, le *directeur des médias* coordonne les publications sur notre page *Facebook*, ce qui vise l'augmentation de la visibilité du journal. Les *rédacteurs adjoints* sont responsables du processus de révision et de publication d'une partie des manuscrits soumis.

Le processus d'évaluation des manuscrits se déroule en trois étapes. Le rédacteur en chef amorce le processus en effectuant une sélection parmi les manuscrits soumis, puis il envoie ces manuscrits aux rédacteurs adjoints. Ceux-ci s'assurent que tous les manuscrits font d'abord l'objet d'une évaluation par quatre *évaluateurs*, trois étudiants de premier cycle et un *évaluateur invité*, un

étudiant aux cycles supérieurs. Suite à ces évaluations, un des membres du comité éditorial prend en charge l'intégration de l'ensemble des évaluations formulées afin de fournir à l'auteur une synthèse des commentaires par le biais d'une *lettre d'édition*. Ensuite, les *éditeurs consultants*, des étudiants aux cycles supérieurs ou des étudiants ayant complété leurs études de premier cycle, passent en revue les lettres d'édition dans le but de mieux guider les auteurs et de superviser le travail des rédacteurs. De plus, Diana Cárdenas, Ph. D., Sébastien Héту, Ph. D. et Daniel Sznycer, Ph. D. agissent à titre de *rédacteurs adjoints séniors* et supervisent tout le processus en collaboration avec le rédacteur en chef. Suite à une nouvelle soumission du manuscrit par l'auteur, de nouveaux tours d'évaluation se déroulent selon le même principe jusqu'au moment où l'article est jugé convenable pour fin de publication. Plus le processus de révision avance, plus les modifications exigées deviennent spécifiques et détaillées. Ainsi, le premier tour vise principalement à s'assurer de la contribution scientifique du manuscrit. Puis, les étapes subséquentes visent l'amélioration d'aspects précis, tel que la correction des analyses statistiques. Durant la totalité du processus, l'équipe éditoriale s'engage à offrir de l'aide et du soutien aux auteurs. Grâce à la collaboration de tous les membres du journal, le JIRIRI peut atteindre ses objectifs et sa mission.

Peer-Review Process

The JIRIRI has developed a peer-review process that has been adapted for university undergraduate students. Each member of the JIRIRI team is responsible for specific tasks that aim to develop important skills in the field of scientific publication. The Editorial Board is guided by the *Editor in Chief*, who ensures the smooth progress of the review and correction process by encouraging other team members to respect deadlines. The tasks of the *Managing Editor* consist of organizing workshops for reviewers and supervising the page layout of the JIRIRI. The *Communications and Events Director* promotes the journal, submits grant applications and organizes fundraisers. The *Treasurer* is responsible for the transactions and fund management of the journal. The *Media Director* oversees publications on our *Facebook* page that ensure the journal's visibility. The *Associate Editors* are responsible for the review and publication process of some of the submitted articles.

The review process has three parts. First, the Editor in Chief makes a preliminary selection of the manuscripts, retaining those that comply with the JIRIRI's mission, and sends them to the Associate Editors. The Associate Editors ensure that all articles are reviewed by three

undergraduate *Reviewers* and one *Guest Reviewer*, who must be a graduate student. Following the reception of the reviews, the Associate Editor provides a summary of the comments to the manuscript's author in an *Editor's Letter*. In addition, the *Consulting Editors*, graduate students or students who have finished their undergraduate degree, review the editor's letter to provide guidance to the authors and the editor in charge of the paper. The entire process is supervised by the *Senior Associate Editors*, Diana Cárdenas, Ph. D., Sébastien Héту, Ph. D., and Daniel Sznycer, Ph. D., in collaboration with the Editor in Chief. Several rounds of reviews may be undertaken until the manuscript is judged suitable for publication. As the review process moves from the first to the last round of reviews, the comments and modifications required become more precise and detailed. At first, the reviewing process ensures the overall scientific contribution of the paper. Then, subsequent rounds are aimed at improving more precise and detailed aspects, such as statistical analyses. Throughout the entire process, the editorial team is readily available to offer help and support to the authors. Thanks to the collaboration of the entire team as well as the authors, the JIRIRI has been able to reach its goals and mission.

La relation entre le bien-être eudémonique et hédonique au travail : vers une compréhension de sa direction

**PHILIPPE DROUIN, DAPHNÉ BERTRAND-DUBOIS, YANICK PROVOST SAVARD, ÉMILIE CHAMPAGNE, PH. D.,
JESSICA LONDEI-SHORTALL, PH. D., & VÉRONIQUE DAGENAI-DESMARAIS, PH. D.**
Université de Montréal

Le bien-être psychologique comporte deux composantes importantes pour un fonctionnement optimal au travail, soit le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique. La présente étude vise à déterminer la direction de la relation entre ces composantes afin de miser sur la composante prépondérante et ainsi favoriser le bien-être psychologique des travailleurs. Des employés québécois ($n = 470$) ont répondu à des questionnaires mesurant le bien-être eudémonique et hédonique au travail à deux reprises, à six mois d'intervalle. Des régressions hiérarchiques ont été conduites pour contrôler l'effet autorégressif de la variable prédite. Les résultats indiquent que les deux composantes se prédisent mutuellement, avec une prépondérance du bien-être eudémonique comme prédicteur du bien-être hédonique. Ces résultats peuvent être interprétés à la lumière des théories orientées vers les buts – théories téléiques du bien-être – qui stipulent que le processus de réalisation des buts et des besoins crée des affects positifs et de la satisfaction.

Mots-clés : bien-être psychologique au travail, santé psychologique au travail, psychologie positive, théories téléiques du bien-être, affects positifs

Psychological well-being is composed of two components essential for an optimal functioning in the workplace, which are hedonic well-being and eudaimonic well-being. The present study aims to determine the direction of the relationship between these components to focus on the most significant component and promote workers' psychological well-being. Quebec workers ($n = 470$) have answered surveys evaluating their hedonic and eudaimonic well-being in the workplace twice at six months interval. Hierarchical regressions have been performed to control the autoregressive effect of the projected variable. The results indicate that both components of well-being predict each other, with an emphasis on the eudaimonic well-being as the predictor of hedonic well-being. These results can be interpreted in light of the goal-oriented theories—telic theories of well-being—which state that the achievement of goals and needs creates positive effects and satisfaction.

Keywords: psychological well-being in the workplace, psychological health in the workplace, positive psychology, telic theories of well-being, positive affect

Au travail, il est reconnu que le bien-être a des effets bénéfiques pour les travailleurs et des retombées positives pour les organisations. Un niveau de bien-être élevé favorise des bonnes attitudes de travail, des comportements prosociaux et de citoyenneté organisationnelle (Turban & Yan, 2016). De plus, ressentir que son travail a un sens peut aider à surmonter le stress, les épreuves et les conditions de travail difficiles (Duffy, Allan, Autin, & Bott, 2013). À son tour, cet état mental a des retombées au niveau organisationnel telles que le fait de favoriser la performance et de diminuer le roulement (Page & Vella-Brodrick, 2009). Du point de vue personnel, le bien-être psychologique des employés contribue au sentiment de satisfaction dans la vie en général des individus (Scollon, 2005).

Le bien-être psychologique correspond à la facette positive de la santé psychologique et fait contraste à la notion de détresse psychologique (Massé et al., 1998; Veit & Ware, 1983). Beaucoup d'attention a été portée au volet négatif de la santé psychologique en délaissant celui de nature positive. Toutefois, la littérature tend à montrer que ceux-ci seraient deux continums distincts. Les recherches soulignent la nécessité d'étudier le volet positif qui a des retombées positives, et ce, au-delà de la prévention du volet négatif (Westerhof & Keyes, 2010).

Le bien-être est composé de deux facettes qui s'influencent mutuellement : le bien-être hédonique, qui correspond au niveau de plaisir, de confort et de bonheur ressenti (Ryan & Deci, 2001), ainsi que le bien-être eudémonique, qui correspond à l'actualisation du potentiel humain et des besoins psychologiques (Ryan & Deci, 2001). Le bien-être hédonique influencerait le bien-être eudémonique et le bien-être eudémonique influencerait le bien-être

hédonique (Vittersø & Søholt, 2011). Par exemple, le niveau de satisfaction de vie, une composante du bien-être hédonique, est plus élevé lorsqu'il y a présence de bien-être eudémonique (Peterson, Park, & Seligman, 2013). Ainsi, ressentir un bon niveau des deux composantes serait nécessaire pour un fonctionnement et un épanouissement optimal (Keyes & Annas, 2009). Pour aider à l'atteinte de ce fonctionnement optimal, il serait pertinent de mieux comprendre l'interinfluence des deux composantes du bien-être. En ce sens, plusieurs études documentent l'importance du bien-être et la manière dont le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique s'interinfluencent. Cependant, peu d'études se sont intéressées simultanément aux deux directions de cette interinfluence. Il s'avère alors pertinent de déterminer quelle composante du bien-être permettrait de développer davantage l'autre afin d'évaluer la séquence de formation du bien-être psychologique dans un contexte de travail.

La conceptualisation du bien-être psychologique

Le bien-être psychologique réfère à l'expérience et au fonctionnement optimal de l'individu (Ryan & Deci, 2001). La plupart des chercheurs étudient le bien-être psychologique sous deux approches, soit le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique.

Le bien-être hédonique correspond au niveau de plaisir, de confort et de bonheur ressenti (Ryan & Deci, 2001). Il est composé d'un aspect cognitif, soit la satisfaction, et d'un aspect affectif, soit la présence d'affects positifs et l'absence d'affects négatifs (Diener, 1984).

Les affects positifs et négatifs peuvent varier de manière indépendante. Ils seraient faiblement corrélés et ils ne se situeraient pas sur les deux pôles opposés d'un même continuum (Diener, Larsen, Levine, & Emmons, 1985; Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Ainsi, la présence d'affects positifs serait distincte de l'absence d'affects négatifs (Cacioppo & Berntson, 1999; Ryan & Deci, 2001). Pour cette raison et dans le but de se concentrer uniquement sur le bien-être psychologique en tant que concept positif, ce seront les affects positifs qui seront utilisés afin d'opérationnaliser le bien-être hédonique. Finalement, la satisfaction reflète une attitude provenant de l'évaluation de plusieurs aspects de son travail (Weiss, 2002).

Le bien-être eudémonique est un concept moins bien défini que le bien-être hédonique, car il est issu de plusieurs conceptualisations. De manière générale, le bien-être eudémonique consiste en l'actualisation du potentiel humain et des besoins psychologiques ancrés dans sa nature (Ryan & Deci, 2001). Cette actualisation apporte un sentiment de sens, de

croissance personnelle, de réalisation et de direction dans la vie (Ryan & Deci, 2001; Ryff & Singer, 2008; Waterman, 1993). Le bien-être eudémonique peut se manifester par l'effort, par l'engagement et par la poursuite de buts (Fowers, Mollica, & Procacci, 2010). De manière plus spécifique, plusieurs concepts, tels que l'autodétermination, l'acceptation de soi et les relations interpersonnelles positives, sont considérés comme étant des composantes eudémoniques du bien-être (Ryan, Huta, & Deci, 2013; Ryff & Keyes, 1995). Par conséquent, en contexte de travail, les relations entre les employés ainsi qu'entre ces derniers et les superviseurs sont de grande importance dans le maintien d'un meilleur bien-être eudémonique.

Afin d'évaluer la manière dont les dimensions du bien-être eudémonique dans la vie en général s'appliquent au travail, Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) ont réalisé des entrevues semi-structurées ancrées dans une approche ethnosémantique et ont identifié cinq composantes du bien-être eudémonique au travail. Il s'agit de 1) l'adéquation interpersonnelle; 2) de l'épanouissement; 3) du sentiment de compétence; 4) de la reconnaissance perçue; 5) du désir d'engagement. Enfin, étudier cette question dans le domaine du travail permet d'appréhender le bien-être dans un cadre défini, ce qui permet d'identifier des pistes d'intervention plus précises. En effet, Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) montrent la similarité de l'étude du bien-être dans le cadre du travail et en contexte hors travail, mais ils soulignent également l'importance et l'unicité dans le fait d'étudier le bien-être en contexte de travail, surtout en prenant en considération les aspects sociaux et organisationnels. De plus, cette différence est soutenue par la littérature portant sur le lien unissant la satisfaction au travail et la satisfaction de vie. En effet, dans leur revue de littérature, Rice, Near et Hunt (1980) rapportent que leur proportion de variance commune est en moyenne de 15 % chez les hommes et de 10 % chez les femmes. Cela suggère l'existence de différences importantes entre ces deux concepts.

L'influence du bien-être hédonique sur le bien-être eudémonique

Plusieurs sources théoriques et empiriques suggèrent que le bien-être hédonique influence le bien-être eudémonique. D'une part, la théorie *Broaden-and-Build* de Barbara Fredrickson (2004) stipule que les émotions positives (c.-à-d., le bien-être hédonique) élargissent le spectre de pensées et d'actions en favorisant la créativité, ce qui augmenterait ainsi les ressources physiques, psychologiques et sociales (p. ex., l'intérêt donne envie d'explorer et la joie de se dépasser). Ces ressources permettent ensuite de mieux s'adapter à l'environnement, d'améliorer les stratégies de coping

et d'augmenter la résilience – un processus qui favorise un sentiment de croissance, de compétence et de développement personnel (c.-à-d., le bien-être eudémonique). De plus, les émotions positives mobiliseraient les actions de façon à contribuer au monde, ce qui favoriserait l'apparition d'un sentiment de sens. Ce sentiment est d'ailleurs adaptatif d'un point de vue évolutionniste (Fredrickson, 1998). En effet, une étude a montré la présence d'une corrélation entre les émotions positives au travail et plusieurs types de comportements, tels que les comportements prosociaux et les comportements d'aide comme le bénévolat (Krueger, Hicks, & McGue, 2001). D'autres études suggèrent que les émotions positives favorisent les comportements et les états apportant ou relevant du bien-être eudémonique, tels que la résilience (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels, & Conway, 2009), les comportements de *coping* (Folkman & Moskowitz, 2000) et une augmentation du sentiment de sens (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel, 2008). Une étude a aussi démontré qu'induire des affects positifs chez les participants augmentait leur sentiment de sens face à leur vie (King, Hicks, Krull, & Del Gaiso, 2006). Toutefois, il reste encore à déterminer si cet effet pourrait également s'appliquer en contexte de travail.

Aussi, le bien-être hédonique favoriserait le bien-être eudémonique par l'impact social qu'apportent les émotions positives. En effet, les individus qui expriment plus d'émotions positives se font davantage engager pour un emploi à la suite d'une entrevue (Burger & Caldwell, 2000), ils sont évalués plus positivement par leurs employeurs et leurs pairs, ils tendent à être dans l'endogroupe du superviseur (Graen, 1976) et ils ont moins de conflits avec les autres (Van Katwyk, Fox, Spector, & Kelloway, 2000). Ils occuperaient aussi un travail avec plus d'autonomie, de sens et de variété (Staw, Sutton, & Pelled, 1994). Il est donc possible d'inférer que ces occasions donnent aux individus plus de possibilités pour se développer et s'autoréaliser. Plusieurs études démontrent en effet que les individus exprimant plus d'affects positifs réalisent davantage de buts valorisants dans le domaine du travail et ils ont de meilleures relations interpersonnelles (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005), ce qui constitue des composantes du bien-être eudémonique (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012). Par conséquent, l'hypothèse émise dans la présente étude propose que le bien-être hédonique prédise positivement le bien-être eudémonique six mois plus tard dans le milieu du travail. Le choix du délai de six mois n'est pas spécifique aux délais dans la littérature, mais il entre à l'intérieur de l'intervalle où des changements significatifs devraient être perçus.

L'influence du bien-être eudémonique sur le bien-être hédonique

Le bien-être eudémonique influencerait aussi positivement le bien-être hédonique. En effet, une vie bien vécue (Sheldon, 2013) et l'atteinte d'un but (Leyton, 2010) apporteraient naturellement des émotions positives. Selon cette perspective, le bien-être hédonique serait un résultat du bien-être eudémonique et donc le signe d'un bien-être optimal. Les théories téléiques du bien-être, ou théories orientées vers les buts, forment une famille de théories ayant pour prémisses que le bonheur soit acquis par l'atteinte de buts ou de besoins. Bien qu'elles ne soient pas spécifiques à l'explication du lien entre le bien-être eudémonique et hédonique, ces théories stipulent que la poursuite de buts et leurs atteintes, qui sont des composantes de base du bien-être eudémonique, mèneraient à un sentiment de satisfaction et à des affects positifs, composantes du bien-être hédonique. Au-delà de ce postulat, ces théories proposent aussi que certains besoins sont innés, tels que le besoin de sens et le besoin d'efficacité. Le processus de réalisation de ces besoins mènerait lui aussi à ressentir de la satisfaction et des affects positifs, composantes du bien-être hédonique. Plusieurs études semblent appuyer ce lien et démontrent l'importance des valeurs et des buts, des composantes eudémoniques du bien-être, pour l'atteinte du bien-être hédonique (Myers & Diener, 1995; Diener, 1984). Par exemple, une étude expérimentale démontre que de multiples expériences eudémoniques, telles qu'affirmer ses valeurs (Nelson, Fuller, Choi, & Lyubomirsky, 2014) et réaliser des buts d'affiliation et de nature altruiste (Au et al., 2015) augmentent le bien-être hédonique. En contexte de travail, occuper un emploi avec plus d'autonomie prédisait les émotions positives des travailleurs (Roberts, Caspi, & Moffitt, 2003). Finalement, les stratégies que les employés entreprennent afin d'augmenter le sens de leur travail favorisent la satisfaction au travail (Tims, Bakker, & Derks, 2013). Face à ces constats, il est possible de prédire que le bien-être eudémonique prédira positivement le bien-être hédonique six mois plus tard dans le milieu du travail.

L'influence bidirectionnelle du bien-être hédonique et eudémonique

Bien que le bien-être hédonique semble avoir une influence positive sur le bien-être eudémonique et vice versa, peu d'études ont investigué l'interinfluence des deux types de bien-être afin d'en dégager une direction prédominante. De plus, les résultats de ces études ne sont pas concluants et comportent certaines limites.

Une première étude (Vittersø & Søholt, 2011) semble démontrer que le bien-être hédonique et eudémonique sont bien corrélés. Toutefois, en approfondissant les analyses, le bien-être eudémonique semble plus important dans la prédiction du bien-être hédonique. En effet, à trois mois d'intervalle, la croissance personnelle – composante eudémonique – prédisait le plaisir, affect hédoniste. Toutefois, la satisfaction de vie – composante hédonique – ne prédisait pas l'intérêt, affect eudémoniste.

Une deuxième étude (Steger & Kashdan, 2007) supporte la bidirectionnalité entre les deux types de bien-être en raison d'une modeste différence qui ne favorise pas une prise de position claire : le sens, composante eudémonique, expliquait 9 % de la variabilité du niveau de satisfaction de vie un an plus tard, tandis que la satisfaction de vie, composante hédonique, expliquait 8,4 % de la variabilité du sens un an plus tard.

Une troisième étude (King, Hicks, Krull, & Del Gaiso, 2006) suggère qu'il n'y aurait pas de lien prédictif entre le bien-être hédonique et eudémonique à plus long terme, puisqu'à deux ans d'intervalle, ni les affects ni le sentiment de sens ne prédisaient l'autre.

La première et la deuxième étude précédemment citées ont été conduites au sein d'échantillons exclusivement formés d'étudiants de premier cycle avec un échantillon âgé d'en moyenne 19 ans. Tout comme le notent Steger et Kashdan (2007) dans les limites de leur étude, un tel échantillon pourrait vivre une plus grande quantité de changements et de transitions (p. ex., changements dans les relations dus à des facteurs tels la graduation ou l'abandon de classes), pouvant faire davantage fluctuer les résultats par rapport à celles mesurées sur un échantillon composé d'adultes. De même, l'échantillon de la troisième étude est composé d'adultes provenant de la communauté, mais ayant spécifiquement vécu des grandes périodes de transitions (p. ex., divorce). Ainsi, la présente étude vise à généraliser les résultats des précédentes études auprès d'un échantillon varié de travailleurs n'étant potentiellement pas soumis aux mêmes biais liés aux transitions et aux changements.

De plus, ces études n'ont pas évalué tous les concepts associés au bien-être eudémonique. Le bien-être eudémonique a été conceptualisé uniquement par le sens ou par la croissance personnelle, évacuant ainsi l'aspect de l'adéquation interpersonnelle, de la reconnaissance et de l'engagement. Il apparaît particulièrement important, bien que le sens et la croissance personnelle soient centraux, d'aller chercher une conceptualisation plus spécifique qui inclut aussi des aspects interpersonnels. L'omission de

ce pan expérientiel pourrait avoir des conséquences au niveau des interventions au sein des organisations, puisque l'aspect interpersonnel serait délaissé alors qu'il pourrait être au cœur des enjeux vécus par certaines organisations. Comme le stipule la théorie de l'autodétermination, le besoin d'affiliation sociale est un besoin psychologique fondamental au travail (Van den Broeck, Ferris, Chang, & Rosen, 2016). Il est donc primordial que cet aspect soit pris en compte. Dans le cadre de cette étude, cette limite sera palliée en utilisant une opérationnalisation plus extensive portant sur cinq dimensions du bien-être eudémonique au travail.

De plus, il semble qu'aucune étude ne se soit penchée sur le lien bidirectionnel entre le bien-être hédonique et eudémonique en contexte de travail. Dans ce sens, aucune étude n'a utilisé de mesures adaptées au travail. Ce vide dans la littérature sera adressé par l'étude de la direction de ce lien bidirectionnel entre le bien-être hédonique et eudémonique au travail, et cela, en utilisant des mesures contextualisées au travail, c'est-à-dire en utilisant des outils avec des amorces de question et une conceptualisation propre au contexte de travail.

L'objectif de cette recherche est donc de déterminer la direction prédominante du lien bidirectionnel entre le bien-être hédonique et eudémonique en se basant sur une conceptualisation globale des concepts, en mesurant leurs effets sur six mois et en s'ancrant dans un milieu jusqu'ici peu étudié, soit celui du travail.

En résumé, selon les recherches qui ont été faites précédemment, une première hypothèse est que le bien-être hédonique prédira positivement le bien-être eudémonique six mois plus tard. Parallèlement, une deuxième hypothèse est que le bien-être eudémonique prédira positivement le bien-être hédonique six mois plus tard. Finalement, la valeur prédictive de chacune de ces hypothèses sera contrastée par la question de recherche suivante : Quelle est la direction prédominante du lien bidirectionnel entre le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique au travail?

Méthodologie

Procédure

La présente étude s'inscrit dans un devis longitudinal à deux temps de mesure, séparés par six mois d'intervalle, dans lequel les participants ont dû remplir un questionnaire électronique mesurant le bien-être hédonique et eudémonique au travail. À titre de compensation, les participants ont reçu un bilan individuel de leurs résultats. L'échantillon utilisé dans la présente étude a été recruté par un échantillonnage de convenance, à l'aide de sollicitations téléphoniques

BIEN-ÊTRE HÉDONIQUE ET EUDÉMONIQUE AU TRAVAIL

auprès de dix organisations québécoises. De celles-ci, quatre ont accepté de participer à la présente étude. Ainsi, une invitation à participer à l'étude a été envoyée à 3 117 personnes et de ce nombre, 790 participants ont commencé à répondre au questionnaire au premier temps. De ces participants, 470 ont été retenus sur la base qu'ils avaient complété le questionnaire dans son entièreté aux deux temps de mesure.

Participants

Les participants de l'étude sont âgés entre 19 et 66 ans ($M = 37.44$ ans) et sont majoritairement des femmes (79,6 %). La majorité des participants occupent un emploi permanent ou sont en période de probation menant à la permanence (79,8 %) et travaillent dans des organisations publiques ou parapubliques (72,1 %). De plus, la plupart occupent leur emploi depuis une période variant entre six mois et trois ans (31,5 %), œuvrent dans le secteur de la santé (49,8 %) et ont un niveau de scolarité collégial (48,5 %).

Mesures

Bien-être eudémonique. Le bien-être eudémonique au travail a été évalué grâce à la version française originale de l'*Indice de bien-être psychologique au travail* (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012). Ce questionnaire évalue cinq dimensions à l'aide de cinq items chacune, pour un total de 25 items (p. ex., *j'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail*), grâce à une échelle de type Likert à sept ancrages allant de 0 (*jamais*) à 6 (*très souvent*). L'ensemble du questionnaire original a une bonne cohérence interne ($\alpha = .96$; Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012). Les dimensions évaluées sont l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence au travail, la volonté d'engagement au travail et la reconnaissance perçue au travail. Toutes les dimensions ont été prises en compte dans une mesure unique regroupant les cinq dimensions. En regard des résultats obtenus à partir de l'échantillon, le questionnaire démontre une bonne consistance interne ($\alpha = .94$).

Bien-être hédonique. Le bien-être hédonique au travail a été évalué par le biais des affects positifs au travail, mesurés en utilisant le *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) dans sa version traduite en français (Gaudreau, Sanchez, & Blondin, 2006). Le questionnaire utilisé était spécifiquement conçu pour le milieu de travail. Il contient 20 items évaluant 10 affects positifs et 10 affects négatifs. La consistance interne des affects positifs évalués par le questionnaire original est bonne ($.90 \leq \alpha \leq .91$; Gaudreau et al., 2006). Les participants évaluaient leurs affects en se basant sur la manière dont ils se sont sentis au cours des six derniers mois au travail grâce à une échelle de type Likert à cinq ancrages allant de 1 (*très peu ou pas du tout*) à 5 (*énormément*). Dans l'échantillon, la mesure des affects positifs démontre une bonne consistance interne ($\alpha = .89$).

Analyses statistiques

Tout d'abord, des analyses préliminaires ont été effectuées afin d'évaluer les potentiels biais de sélection reliés à l'attrition et le respect des postulats liés à l'utilisation des régressions hiérarchiques. Afin de vérifier les hypothèses (c.-à-d., déterminer si le bien-être hédonique prédit positivement le bien-être eudémonique et si le bien-être eudémonique prédit positivement le bien-être hédonique), deux régressions hiérarchiques à deux étapes ont été réalisées. Puisque ces concepts sont fortement corrélés, le niveau de base du bien-être prédit a été contrôlé en insérant ce type de bien-être au temps 1 à l'étape 1. Cette procédure permet d'éviter qu'un prédicteur soit significatif parce qu'il partage une grande covariance avec le niveau de base de la variable prédite. Afin de répondre à la question de recherche (c.-à-d., déterminer la direction prédominante du lien entre le bien-être hédonique et eudémonique), il y a eu vérification afin de déterminer laquelle des prédictions était la plus importante. Pour ce faire, il a fallu se baser sur les tailles d'effet obtenues, ainsi que sur la significativité des prédictions.

Tableau 1

Statistiques descriptives des variables d'intérêt et évaluation de l'attrition

	Temps 1					Temps 2			
	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>É.-T.</i>)	Asymétrie	Voussure	<i>t</i>	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>É.-T.</i>)	Asymétrie	Voussure
Affects positifs	726	3.56 (0.68)	-0.17	-0.37	-1.71	471	3.55 (0.68)	-0.39	-0.04
Bien-être eudémonique	726	4.87 (0.78)	-0.75	0.27	-1.47	474	4.81 (0.77)	-0.75	0.38

Tableau 2

Matrice de corrélation des variables d'intérêt

Variabiles	1	2	3	4
Temps 1				
1. Affects positifs	-			
2. Bien-être eudémonique	.68*	-		
Temps 2				
3. Affects positifs	.68*	.57*	-	
4. Bien-être eudémonique	.55*	.76*	.68*	-

Note. * $p < .001$.

Résultats

Analyses préliminaires

La moyenne et l'écart-type des variables principales de l'étude au temps 1 et au temps 2 sont présentés dans le Tableau 1. Six participants ont obtenu un score extrême sur l'une des échelles utilisées dans l'étude, représenté par un score Z inférieur à -3,29. Ces participants ont été retirés de l'échantillon pour les analyses subséquentes. Cette décision est justifiée par la puissance statistique suffisante ($N = 470$) pour supprimer un nombre minimal (six) de participants.

Afin d'évaluer les possibles biais de sélection reliés à l'attrition, des tests t indépendants ont été effectués sur les variables d'intérêt afin de vérifier l'équivalence des scores des participants entre ceux ayant répondu à un seul temps de mesure et ceux ayant répondu aux deux temps de mesure. Les résultats n'indiquent aucune différence significative (cf. Tableau 1).

Finalement, les variables utilisées répondent aux critères d'une distribution normale, les valeurs d'asymétrie et de voussure se situant entre -2 et 2 (Gravetter & Wallnau, 2014; cf. Tableau 1). De plus, les facteurs d'inflation de la variance permettent de conclure qu'il ne semble pas y avoir de problème de multicolinéarité pour les variables à l'étude, avec des facteurs d'inflation de la variance se situant sous dix (O'Brien, 2007). Ainsi, les postulats pour l'utilisation de la régression hiérarchique sont respectés.

Analyses principales

Prédiction du bien-être eudémonique. Afin d'évaluer la valeur prédictive incrémentielle du bien-être hédonique dans la prédiction du bien-être eudémonique au temps 2, le bien-être eudémonique a été inséré au temps 1 à l'étape 1 et les affects positifs, composants du bien-être hédonique, au temps 1 à l'étape 2. La régression hiérarchique indique qu'à l'étape 1, le bien-être eudémonique prédit significativement le bien-être eudémonique six mois

Tableau 3

Résultat de la régression prédisant le bien-être eudémonique au travail au temps 2

Prédicteurs	β	t	R	R^2	ΔR^2
Étape 1					
Bien-être eudémonique (T1)	.76**	25.35	.76*	.58*	.58*
Étape 2					
Bien-être eudémonique (T1)	.70**	17.05	.77*	.59*	.01*
Affect positif	.10*	2.43			

Note. * $p < .05$. ** $p < .001$.

BIEN-ÊTRE HÉDONIQUE ET EUDÉMONIQUE AU TRAVAIL

Tableau 4

Résultat de la régression prédisant les affects positifs au travail au temps 2

Prédicteurs	β	t	R	R^2	ΔR^2
Étape 1			.68*	.46*	.46*
Affects positifs (T1)	.68*	19.90			
Étape 2			.70*	.48*	.02*
Affects positifs (T1)	.54*	11.86			
Bien-être eudémonique	.21*	4.49			

Note. * $p < .001$.

plus tard avec une grande taille d'effet ($F(1, 462) = 642.38, R^2 = .58, p < .001$). Comme indiqué dans le Tableau 3, la variable insérée à l'étape 2 (les affects positifs) indique de façon additionnelle et significative 0,5 % de la variance du bien-être eudémonique six mois plus tard ($\beta = .10, p = .015$), ce qui constitue un très petit effet. Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle le bien-être hédonique prédirait positivement le bien-être eudémonique à six mois d'intervalle.

Prédiction du bien-être hédonique. Afin d'évaluer la valeur prédictive incrémentielle du bien-être eudémonique au temps 1, une régression hiérarchique prédisant les affects positifs (c.-à-d., le bien-être hédonique) au travail au temps 2 a été effectuée. Ainsi, les affects positifs ont été insérés au temps 1 à l'étape 1 et le bien-être eudémonique au temps 1 à l'étape 2. La régression hiérarchique indique qu'à l'étape 1, les affects positifs prédisent significativement les affects positifs six mois plus tard avec une grande taille d'effet ($F(1, 462) = 396.09, R^2 = .46, p < .001$). De plus, comme indiqué dans le Tableau 4, le bien-être eudémonique indique de façon additionnelle et significative 2,3 % ($p < .001$) de la variance du bien-être hédonique six mois plus tard ($\beta = .21, p < .001$), ce qui constitue un petit effet. Ceci confirme l'hypothèse selon laquelle le bien-être eudémonique prédirait positivement le bien-être hédonique à six mois d'intervalle.

Discussion

L'objectif de la présente étude consistait à déterminer la direction prédominante du lien bidirectionnel existant entre le bien-être hédonique et eudémonique. L'hypothèse émise proposait que le bien-être hédonique prédit positivement le bien-être eudémonique et que le bien-être eudémonique prédit positivement le bien-être hédonique. La question de recherche était la suivante : laquelle des composantes du bien-être prédit davantage l'autre? Afin d'y répondre, des régressions hiérarchiques ont été

effectuées en contrôlant l'effet autorégressif de la variable prédite. Les résultats indiquent que, à l'intérieur d'un délai de 6 mois, les affects positifs (c.-à-d., le bien-être hédonique) prédisent le bien-être eudémonique et que le bien-être eudémonique (c.-à-d., l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence au travail, la volonté d'engagement au travail et la reconnaissance perçue au travail) prédit, lui aussi, le bien-être hédonique. Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle le bien-être hédonique prédit le bien-être eudémonique. Ces résultats confirment aussi l'hypothèse selon laquelle le bien-être eudémonique prédit le bien-être hédonique. De plus, le bien-être eudémonique prédit davantage les affects positifs, composante du bien-être hédonique, que l'inverse. Toutefois, ces effets sont de petite taille, ce qui permet de relativiser le rôle des affects positifs dans la prédiction du bien-être eudémonique ainsi que du bien-être eudémonique dans la prédiction du bien-être hédonique.

Le bien-être eudémonique comme antécédent du bien-être hédonique

Les résultats de la présente étude soutiennent que le bien-être eudémonique semble être un meilleur prédicteur du bien-être hédonique que l'inverse. Ces résultats s'inscrivent donc dans le prolongement de la littérature existante soulignant que le bien-être eudémonique prédit le bien-être hédonique (Au et al., 2015; Fredrickson & Joiner, 2002; Nelson, Fuller, Choi, & Lyubomirsky, 2014; Roberts, Caspi, & Moffitt, 2003; Tims, Bakkers, & Derks, 2013). Ces résultats sont congruents avec les théories téléiques centrées sur les buts et sur les besoins (Diener, 1984) et soulignent leur importance dans l'explication du développement du bien-être psychologique. Il semblerait donc que, par le processus actif de réalisation des buts et des besoins, le bien-être eudémonique puisse mener, dans une certaine mesure, au bien-être hédonique. De cette façon, le bien-être

eudémonique serait un antécédent du bien-être hédonique.

Une explication alternative pourrait être qu'un certain sacrifice en termes de ressources ou d'efforts visant le développement personnel permettrait d'améliorer sa situation de travail pour ensuite vivre plus de bien-être hédonique. En effet, il est possible de comprendre le processus de développement du bien-être psychologique à la lumière de la théorie de la conservation des ressources. Cette théorie postule qu'il faut investir des ressources pour en développer de nouvelles (Hobfoll, 1989). Dans le cadre de la présente étude, cela pourrait signifier, pour le processus de développement du bien-être psychologique au travail, qu'il faille d'abord investir des ressources dans un objectif de développement personnel (p. ex., du temps consacré à la formation ou des efforts pour s'adapter à une nouvelle technique de travail) pour ensuite en retirer des bénéfices en termes d'un plus grand bien-être hédonique vécu.

Les affects positifs : une composante non négligeable

Toutefois, les résultats indiquent aussi que le bien-être hédonique est un prédicteur significatif du bien-être eudémonique, bien que dans une moindre mesure. Ces résultats peuvent eux aussi être compris à la lumière des théories téléologiques centrées sur les buts. En effet, une hypothèse selon laquelle la satisfaction et les affects positifs ressentis, liés à l'atteinte d'objectifs et/ou à la satisfaction et aux affects positifs ressentis dans le processus menant à l'atteinte des objectifs sont des renforçateurs en soi, peut être émise. Cette boucle de rétroactions ferait en sorte que le sentiment de bien-être hédonique viendrait renforcer le besoin de poursuivre des buts et d'atteindre ceux-ci.

Cette hypothèse est aussi soutenue par la théorie *Broaden-and-Build* des émotions positives (Fredrickson, 2004). Cette théorie postule que les émotions positives affectent nos pensées et nos actions de façon à augmenter nos ressources psychologiques, physiques et sociales. Selon cette perspective, le bien-être eudémonique serait donc un état ressenti à la suite d'actions qui ont été motivées par les affects positifs.

À la lumière de la présente étude, il est possible de proposer que le processus de réalisation de besoins innés qui mène à former certains buts (Diener, 1984) ainsi que la réalisation de ceux-ci fasse émerger un sentiment de satisfaction et d'émotions positives. À leur tour, cette satisfaction et ces émotions positives renforçatrices affecteraient nos comportements en nous motivant à poser des actions visant certains buts, desquelles découlerait l'état de bien-être eudémonique.

Implications pratiques

Les résultats de la présente étude soulignent l'importance prépondérante du bien-être eudémonique (p. ex., l'adéquation interpersonnelle, de l'épanouissement, un sentiment de compétence, de la reconnaissance et de l'engagement) dans la prédiction du bien-être hédonique (p. ex., les affects positifs). De cette façon et en contexte organisationnel, il serait intéressant de cibler l'utilisation d'interventions permettant de favoriser le développement du bien-être eudémonique pour avoir, du même coup, un impact sur le bien-être hédonique. Les employeurs ont intérêt à ce que les employés vivent une bonne adéquation interpersonnelle, de l'épanouissement, un sentiment de compétence, de la reconnaissance et de l'engagement, car cela engendre des conséquences positives tant au niveau personnel (p. ex., contribuent au sentiment de satisfaction dans la vie en général des individus; Scollon, 2005) qu'au niveau organisationnel (p. ex., favorisent de bonnes attitudes de travail, des comportements prosociaux et de citoyenneté organisationnelle; Turban & Yan, 2016).

L'adéquation interpersonnelle telle que définie par Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) réfère à « la perception de faire l'expérience de relations positives avec les individus interagissant avec soi à l'intérieur du contexte de travail » (p. 670). Dans cette optique, il pourrait être bénéfique que les employeurs favorisent l'adéquation en encourageant les employés à organiser des activités dans leurs équipes et à participer aux activités informelles afin de favoriser la création de liens au sein de celles-ci. De plus, il pourrait être intéressant que les gestionnaires partagent les bonnes nouvelles et célèbrent les événements positifs vécus par les employés, par exemple, lors d'un tour de table durant les réunions d'équipe où les employés sont invités à faire part de leurs bons coups.

L'épanouissement, quant à lui, est défini comme « la perception d'accomplir un emploi intéressant et significatif qui permet à l'individu de s'accomplir en tant qu'individu » (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012, p. 670). Afin de favoriser cet épanouissement, les employeurs pourraient établir des évaluations du rendement annuel qui intègrent les intérêts et les aspirations de carrière de l'employé et qui favorisent les forces de l'employé.

Le sentiment de compétence est défini comme étant « la perception de posséder les aptitudes nécessaires pour accomplir son emploi de façon efficiente et d'avoir la maîtrise des tâches à faire » (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012, p. 670). Afin de favoriser ce sentiment de compétence, il pourrait être pertinent de souligner les résultats d'équipe et de permettre aux employés de voir leur

progression de façon régulière. De plus, il pourrait être bénéfique d'assigner des projets, des mandats ou des tâches selon les intérêts et les forces des employés.

La reconnaissance est définie comme « la perception d'être apprécié au sein de l'organisation pour son travail et sa personne » (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012, p. 670). Pour favoriser cette perception, il pourrait être intéressant pour les employeurs de favoriser une culture de rétroaction constructive et de gratitude qui envoie le message aux employés que leur contribution est importante et précieuse.

L'engagement est défini comme étant « la volonté de s'impliquer dans l'organisation et de contribuer à son bon fonctionnement et à son succès » (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012, p. 670). Pour stimuler l'engagement des employés, il pourrait être bénéfique que les employeurs demandent régulièrement l'opinion et les attentes des employés envers les objectifs organisationnels afin de les impliquer activement dans les orientations organisationnelles.

Finalement, une stratégie alternative pouvant favoriser plusieurs composantes du bien-être eudémonique serait de mener à terme des interventions visant le développement de comportements de remodellement d'emploi. En effet, le remodellement d'emploi est défini comme étant tous les changements initiés par l'employé afin de modifier les limites de son emploi, et ce, afin de lui donner plus de sens (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Dans leur étude quasi-expérimentale, van den Heuvel, Demerouti et Peeters (2015) ont démontré que leur intervention permettait d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle. Celui-ci s'apparente grandement au concept de sentiment de compétence au travail provenant de la conceptualisation du bien-être eudémonique utilisé dans la présente étude. De plus, les chercheurs notaient aussi une tendance à avoir plus d'affects positifs lors des moments où les participants recherchaient plus de ressources. Dans une seconde étude quasi-expérimentale, van Wingerden, Bakker et Derks (2017) ont noté que leur intervention permettait d'augmenter l'engagement au travail et la satisfaction des besoins psychologiques de base, c'est-à-dire le besoin d'autonomie, le besoin d'appartenance et le besoin de compétence.

Limites et recherches futures

Bien que la présente recherche contribue de façon novatrice à la littérature existante sur le bien-être psychologique au travail, celle-ci comporte des limites. En effet, la prépondérance du bien-être eudémonique dans la prédiction du bien-être hédonique pourrait être expliquée par le fait que le lien autorégressif du bien-être hédonique est moins fort

que celui du bien-être eudémonique. Cela a pour conséquence qu'il reste plus de variance du bien-être hédonique à prédire par le bien-être eudémonique, ce qui expliquerait les résultats plus forts obtenus dans cette direction.

Ensuite, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population et à l'ensemble des situations. En effet, les résultats de la présente étude sont uniquement généralisables aux employés québécois et principalement aux femmes, ceux ayant un diplôme d'études postsecondaires et ceux occupant un emploi permanent. Bien que les femmes et les hommes s'équivalent quant à leur niveau d'affects positifs, les femmes seraient moins satisfaites et auraient plus d'affects négatifs (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991). Toutefois, elles auraient un niveau plus élevé de bien-être eudémonique sur les dimensions des relations interpersonnelles et du sentiment de croissance personnelle. (Ryff, 1989; Umberson, Chen, House, Hopkins, & Slaten, 1996). À la lumière de ces résultats, il serait alors pertinent d'évaluer, dans de futures études, si la relation entre le bien-être hédonique et eudémonique est différente chez les hommes.

Finalement, le PANAS n'évalue pas la dimension de l'intensité des affects, mais plutôt le niveau de congruence entre ces émotions et ce que les travailleurs ont pu ressentir au travail. Pourtant, l'intensité exerce une grande importance dans l'expérience subjective des émotions (Diener, Larsen, Levine, & Emmons, 1985) et elle serait plus élevée chez un employé engagé qu'un employé satisfait au travail (Bakker & Oerlemans, 2011). Des recherches futures pourraient alors inclure l'intensité des affects ainsi que d'autres affects non évalués par le PANAS (p. ex., le sentiment de paix, de gratitude, de liberté, d'exaltation, d'apaisement et de confort). Ainsi, il pourrait être intéressant d'ajouter une section mesurant l'intensité moyenne perçue subjectivement par le participant. Cette section pourrait, par exemple, prendre la forme suivante : « veuillez indiquer à quelle intensité, en moyenne, vous vivez cette émotion dans n'importe laquelle des facettes de votre travail (p. ex., vos tâches, vos collègues, votre supérieur, vos clients, votre salaire). Les ancrages pourraient s'étendre comme suit : 1) *Très faible intensité*; 2) *Faible intensité*; 3) *Intensité modérée*; 4) *Forte intensité*; 5) *Très forte intensité*.

Conclusion

Cette étude est la première à s'être directement intéressée à la direction de la relation entre le bien-être eudémonique et le bien-être hédonique au travail. Les résultats permettent de mettre en lumière que le bien-être eudémonique (c.-à-d., l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement au

travail, le sentiment de compétence au travail, la volonté d'engagement au travail et la reconnaissance perçue au travail) prédirait davantage le bien-être hédonique (c.-à-d., les affects positifs). Ce résultat peut s'expliquer à la lumière des théories téléologiques centrées sur les buts et les besoins par le fait que le processus de réalisation, ou la réalisation en soi de buts et de besoins, amènerait un sentiment de satisfaction et des affects positifs. De plus, à la lumière de ces théories, le bien-être hédonique pourrait jouer un rôle renforçateur dans la mise en action de comportements rattachés au bien-être eudémonique. En somme, cette étude souligne l'importance du bien-être eudémonique dans le développement du bien-être hédonique. Aussi, elle a aussi permis d'affiner la compréhension du processus par lequel le bien-être se développe et peut être favorisé. De ce fait, il semble pertinent pour les entreprises voulant favoriser le bien-être psychologique de leurs employés de prioriser des interventions pouvant stimuler le bien-être eudémonique. Il serait ainsi recommandé d'aller au-delà des interventions spontanées pouvant induire des émotions positives (p. ex., activités ludiques, récompenses) et de donner aux employés des occasions de s'accomplir en tant qu'individus à travers leur emploi, par exemple, en leur laissant la latitude nécessaire pour remodeler leur emploi (*job-crafting*; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Il est toutefois pertinent de souligner que l'influence du bien-être hédonique n'est pas négligeable. Ainsi, il serait intéressant d'explorer ultérieurement des interventions en contexte organisationnel mobilisant et favorisant les deux types de bien-être pour noter l'impact global sur le bien-être psychologique au travail.

Références

- Au, A., Ng, E., Lai, S., Tsien, T., Busch, H., Hofer, J., . . . Wu, W. (2015). Goals and life satisfaction of Hong Kong Chinese older adults. *Clinical Gerontologist: The Journal of Aging and Mental Health, 38*, 224-234.
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Dans G. M. Spreitzer & K. S. Cameron (Dir.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (p. 178-189). New York, NY: Oxford University Press.
- Burger, J. M., & Caldwell, D. F. (2000). Personality, social activities, job-search behavior and interview success: Distinguishing between PANAS trait positive affect and NEO extraversion. *Motivation and Emotion, 24*, 51-62.
- Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1999). The affect system: Architecture and operating characteristics. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 133-137.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion, 9*, 361-368.
- Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies, 13*, 659-684.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S., & Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 1253-1265.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., Autin, K. L., & Bott, E. M. (2013). Calling and life satisfaction: It's not about having it, it's about living it. *Journal of Counseling Psychology, 60*, 42-52.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist, 55*, 647-654.
- Fowers, B. J., Mollica, C. O., & Procacci, E. N. (2010). Constitutive and instrumental goal orientations and their relations with eudaimonic and hedonic well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5*, 139-153.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359*, 1367-1378.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1045-1062.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*, 172-175.
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 427-434.
- Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J.-P. (2006). Positive and negative affective states in a performance-related setting: Testing the factorial structure of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 240-249.
- Graen, G. (1976). Role making processes within complex organizations. Dans M. D. Dunnette (Dir.), *Handbook of industrial and organizational*

- psychology, (1ière éd., vol. 1, p. 1201-1245). Chicago, IL: Rand McNally.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8e éd.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*, 513-524.
- Keyes, C. L., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, *4*, 197-201.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 179-196.
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, *12*, 397-402.
- Leyton, M. (2010). The neurobiology of desire: Dopamine and the regulation of mood and motivational states in humans. Dans M. L. Kringelbach & K. C. Berridge (Dir.), *Pleasures of the brain* (p. 222-243). New York, NY: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803-855.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, *45*, 475-504.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, *6*, 10-19.
- Nelson, S. K., Fuller, J. A. K., Choi, I., & Lyubomirsky, S. (2014). Beyond self-protection: Self-affirmation benefits hedonic and eudaimonic well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *40*, 998-1011.
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, *41*, 673-690.
- Page, K. M., & Vella-Brodrick, D. A. (2009). The 'what', 'why' and 'how' of employee well-being: A new model. *Social Indicators Research*, *90*, 441-458.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2013). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, *6*, 161-173.
- Rice, R. W., Near, J. P., & Hunt, R. G. (1980). The job-satisfaction/life-satisfaction relationship: A review of empirical research. *Basic and Applied Social Psychology*, *1*, 37-64.
- Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2003). Work experiences and personality development in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 582-593.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2013). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. Dans A. Delle Fave (Dir.), *The exploration of happiness* (p. 117-139). New York, NY: Springer.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, *9*, 13-39.
- Scollon, C. K. (2005). *Predictors of intraindividual change in personality and well-being* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3153421)
- Sheldon, K. M. (2013). Individual daimon, universal needs, and subjective well-being: Happiness as the natural consequence of a life well lived. Dans A. S. Waterman (Dir.), *The best within us: Positive psychology perspectives on Eudaimonia* (p. 119-137). Washington, DC: American Psychological Association.
- Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, *5*, 51-71.
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, *8*, 161-179.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, *18*, 230-240.
- Turban, D. B., & Yan, W. (2016). Relationship of eudaimonia and hedonia with work outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, *31*, 1006-1020.
- Umberson, D., Chen, M. D., House, J. S., Hopkins, K., & Slaten, E. (1996). The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different? *American Sociological Review*, *61*, 837-857.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of

- self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42, 1195-1229.
- van den Heuvel, M., Demerouti, E., & Peeters, M. (2015). The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 88, 511-532.
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 219-230.
- van Wingerden, J., Bakker, A. B., & Derks, D. (2017). Fostering employee well-being via a job crafting intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 164-174.
- Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 730-472.
- Vittersø, J., & Søholt, Y. (2011). Life satisfaction goes with pleasure and personal growth goes with interest: Further arguments for separating hedonic and eudaimonic well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 326-335.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194.
- Westerhof, G. G., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17, 110-119.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26, 179-201.

Reçu le 7 août 2018
 Révision reçue le 21 novembre 2018
 Accepté le 7 janvier 2019 ■

The Role of Perceived Parental Involvement in Alcohol Consumption and Tobacco Use in Youth

MARY KHOURI, & KENNETH CRAMER, PH. D.
University of Windsor

As the primary source of socialization, parental involvement in a child's life remains vital and acts as a salient, proactive force in their development. Higher levels of perceived parental involvement have been associated with lower levels and frequency of both alcohol and tobacco use, as well as initiation at a later age. Comparable results were obtained following analysis of a large American community sample ($N = 18,294$). Along with a 9-item measure of parental involvement, respondents completed a questionnaire assessing alcohol and tobacco use, frequency, and age of initiation. Lower parental involvement was positively associated with absolute use of all substances (i.e., alcohol, tobacco cigarettes, snuff, cigars, pipe tobacco, and chewing tobacco). Higher parental involvement was negatively associated with frequency and age of first use with alcohol, and with frequency of cigarette consumption. Future research could further explore the precise mechanisms by which involvement renders positive outcomes in youth.

Keywords: parental involvement, tobacco, alcohol, substance use, child development

En tant que source primaire de socialisation, la participation des parents dans la vie de leur enfant constitue un facteur de protection important. Une implication parentale plus élevée corrèle avec un taux et une fréquence plus faibles de consommation d'alcool et de tabac, et ce débutant plus tardivement. Des résultats comparables ont été obtenus suite à l'analyse d'un large échantillon américain ($N = 18\ 294$). La mesure d'implication parentale comportait neuf items et les répondants devaient remplir un questionnaire mesurant la consommation d'alcool et de tabac, la fréquence de consommation et l'âge de l'initiation. Un faible taux d'implication parentale corrélait positivement avec la consommation de substances (c.-à-d., alcool et cigarettes), tandis qu'un taux élevé d'implication parentale était négativement corrélé avec l'âge de la première consommation d'alcool et la fréquence de consommation d'alcool et de tabac. Davantage d'études permettraient d'explorer les mécanismes influençant positivement les jeunes.

Mots-clés : implication des parents, tabac, alcool, consommation de substances, développement de l'enfant

Does parenting matter? Can parents successfully usher youth toward their own cultural and moral values upon majority? Society places great trust in parents to provide children with the necessary knowledge and skills to cope effectively with the inevitable demands of daily living. Indeed, a child's relationship with their parent is often their first one formed, making it a crucial part of a child's life and a salient factor in both adolescent and adult development (Benoit, 2004). As Baumrind (1978) notes, "socialization is an adult-initiated process by which the young person through education, training, and imitation acquires their culture as well as the habits and values congruent with adaptation to that culture" (p. 239). Since it incorporates diverse stages

of infancy, socialization is a constant developmental process influenced by parenting practices and environmental conditions. More importantly, socialization is a lifelong process that still occurs throughout adulthood (Kuczynski, 2012). The combination of these factors is what forms the parent-child relationship.

Parents provide their children with two distinct elements, which both affect development: genetics and environment. Socialization studies do not typically control for genetic contribution (Avinum & Knafo-Noam, as cited in Grusec & Hastings, 2014). The fact that greater parental involvement correlates with less smoking in youth may be due to parental involvement, genetics (i.e., genetic factors that may contribute to both a lower probability of addiction in the child and more involvement by the parent), or both. Indeed, Harris (2011) questions research that attributes all developmental outcomes to parental influences. She suggests that parenting styles are contingent on a variety of factors, including initial child temperament, and cites evidence that shows

I would like to express my sincere gratitude to my advisor and co-writer, Dr. Kenneth Cramer. An individual I consider to be an exceptional mentor; Dr. Cramer has guided me throughout this journey and inspired me to succeed. I would also like to thank the *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity* (JIRIRI) for their consideration, efforts and acceptance, as it is greatly appreciated. Please address all correspondence concerning this article to Dr. Kenneth M. Cramer or Mary Khouri (email: kcramer@uwindsor.ca or khouri1@uwindsor.ca)

either a zero or slight relationship between a child's behaviours and a parent's child-rearing style.

Many parents, however, will concede that their children arrived at a very different shore from what was intended—despite having provided those vital life lessons (i.e., education, training, and imitation; Harris, 2011). Some parents may also be under-involved in their child's upbringing, which may leave children vulnerable to various social ills, such as substance abuse. Thus, the degree of parental involvement will be linked to child socialization in an effort to address the following question: can increased parental involvement positively impact a child's life? That is, with a more thorough understanding of parental involvement, there should be a better prediction on how parents may benefit or impair their child's future development. Although there has been extensive research conducted on the topic of parental involvement in relation to youth development, a gulf in the literature exists concerning the role of involvement in youth's use (and abuse) of alcohol and tobacco products. This study looks at the analysis of a large community sample, wherein it is evaluated whether parental involvement in a child's life predicts alcohol and tobacco initiation and consumption.

Baumrind on Parental Involvement

The present study borrows heavily from past theoretical groundwork (Baumrind, 1967, 1971, 1978, 1991) concerning the delineation of parenting styles, where parental methodology is applied to one's own dependent, and their impact on youth socialization (cf. Esplin, 2017; Shaffer, Yates, & Egeland, 2009; Shucksmith, Hendry, & Glendinning, 1995). Baumrind's conceptualization of parenting style established the foundation for much of today's investigations into parenting, as the conceptualization appears relevant and well supported (Darling & Steinberg, 1993). Baumrind classified parenting styles along two dimensions, resulting in four principal styles: *authoritarian* (high control/discipline with low care/warmth), *authoritative* (high control/discipline with high care/warmth), *permissive* (low control/discipline with high care/warmth), and *neglectful* (low control/discipline and low care/warmth). Studies have shown that warm, attentive, and highly involved parents (akin to the authoritative style) tend to yield children with high self-esteem and greater behavioral and emotional adjustment (Yazdani & Daryei, 2016). Indeed, results from a multi-national study of nearly 8,000 adolescents from Sweden, Spain, Portugal, Slovenia, the United Kingdom, and the Czech Republic showed that an authoritative parenting style predicted fewer negative outcomes concerning substance use in youth (Calafat, Garcia, Juan, Becona, & Fernandez-Hermida, 2014).

Past research (Baumrind, 1971, 1991) addresses whether enhanced parental involvement—such as enforcing a curfew, assigning chores, and monitoring the child's academic performance—would necessarily protect youth from the risks of smoking and drinking. To argue that parental involvement is crucial in creating a sustainable and harmonious environment for a child to both thrive and avoid negative outcomes, Smith and Stern (1997) state that children who are exposed to maltreatment and who lack support and behavior management skills are more likely to be delinquent (as cited in Wilson & Petersilia, 2011). In contrast, a supportive family may safeguard children, even in adverse external environments. In addition, Smith and Stern confer that parental monitoring is a main family management indicator, consistently related to levels of delinquency (as cited in Wilson & Petersilia).

Much of the literature to date concerning parental involvement has focused on its association with academic achievement rather than with social development and substance use (Hayakawa, Giovanelli, Englund, & Reynolds, 2016; Janssen, Weerman, & Eichelsheim, 2016; Oppenheimer et al., 2016); indeed, the domain of coverage could be broader still (Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010). However, as a parallel argument, a recent study that linked parental involvement to youth's initiation and use of illicit substances. Day and Cramer (2018) examined the responses of 18,271 participants (aged between 12 and 17 years) to questions concerning both parental involvement and illegal substance use. Results showed that parental involvement was relevant only in predicting the absolute use of an illicit substance (e.g., marijuana, cocaine, heroin), but not when predicting either frequency of use or age of first use. In short, parents' involvement in their child's life did matter, but only at the point of initiation. The present study will separately evaluate the relationship between parental involvement and youth tobacco versus alcohol use. This will lead to a greater understanding of each variable's distinct association with parental involvement.

Parental Involvement and Alcohol Consumption

Underage drinking has increasingly become a widespread health concern to those aged between 12 and 20 years, contributing to the leading causes of death in North America (Miller, Naimi, Brewer, & Jones, 2007). A sense of urgency to intervene and eliminate such consequences is needed; greater parental involvement has been analyzed to determine the extent to which it can act as a protective factor. On the central question of parents' impact on alcohol consumption, Wood, Read, Mitchell, and Brand (2004) found that a higher involvement moderated the

influence of youth's peers on alcohol-related behaviours. Specifically, a higher level of parental involvement was associated with less peer influence, alcohol consumption, and problematic behaviour. Additionally, Liebschutz et al. (2015) revealed that those at risk for negative behaviors were significantly more likely to show resilience (such as less underage drinking) when parental involvement was high. A more recent study by McLaughlin, Campbell, and McColgan (2016) suggested that high levels of parental involvement buffered against alcohol consumption in youth. The study compared different styles of parenting and concluded that an authoritative style was more likely to prevent (or at least reduce) alcohol consumption in youth due to higher parental involvement. Gilligan and Kypri (2012) identified several significant predictors of delayed alcohol initiation and lower levels of alcohol consumption (once initiated) in a child's life, such as parental modeling of drinking conduct, alcohol-specific communication, condemnation of juvenile drinking, general and specific discipline, parent-child relationship quality, household conflict, and parental supervision, support, participation, and communication. These elements were selected based on a systematic review of longitudinal studies investigating parenting components in relation to youth alcohol consumption.

Parental Involvement and Tobacco Use in Youth

According to the World Health Organization (2018), tobacco is the largest and most preventable cause of several diseases, chronic disability, and premature death in the world. Current data indicate that if youth smoking rates persist, 5.6 million Americans aged 18 years and younger will die from a smoking-related illness (Centers for Disease Control and Prevention, 2017). The question is whether greater parental involvement can shield youth from these risks. The scholarly literature on the subject remains thin, though work by Nelson and Phillips-Salimi (2015) confirms that higher parental involvement (as found in the authoritative parenting style) decreases the likelihood of tobacco use among youth. Their study also showed that, although substance use can occur at different ages of an individual's life, early use of a substance predicted higher instances of use, experimentation, and chronic abuse (see also Campbell, Sterling, Chi, & Kline-Simon, 2016).

Given that early use of tobacco is a key predictor of who becomes an adult smoker, it is crucial to identify the antecedents of such behaviours. Deficits in authoritative parenting are related to long-term negative consequences, including increased likelihood of using substances like tobacco (Foster et al., 2006). Poor parental monitoring is related to higher levels of

adolescent substance use, with regard to initiation of use at earlier ages alongside higher levels of delinquency and hostility (Griffin, Botvin, Scheier, Diaz, & Miller, 2000). Correspondingly, lower rates of communication and support provided by the parent to the child are more likely to be linked to greater substance use and misbehaviour (Griffin et al., 2000). For instance, irregular communication between the child and parent, and less time spent together, have been associated with higher levels of tobacco use in fifth, sixth, and seventh graders (Griffin et al., 2000). One final study revealed that parental involvement could both directly and indirectly influence youth smoking, wherein youth were 39% less likely to smoke cigarettes if their peers' mother was involved in their own child's life (Shakya, Christakis, & Fowler, 2012). Arguably, parental involvement is crucial when considering a child's developmental trajectory. Thus, it is vital to examine the extent of this impact regarding to the use, frequency, and age of initiation of youth alcohol and tobacco use.

Present Study

The present study aims to evaluate the degree to which parental involvement predicts youth consumption of alcohol and tobacco. As past studies (Baumrind, 1971, 1991) asked, could parents who demonstrate greater involvement in the lives of their youth (by enforcing a curfew, assigning chores, or monitoring their child's academics) reliably protect them from the risks of substance use? This question was examined using health data within a large American community sample. Based on previous studies (Baumrind, 1967, 1971, 1978, 1991) and Day and Cramer (2018), who found that lower parental involvement acted as a predictor of illicit substance use in youth, the hypothesis is that with higher perceived parental involvement, youth (aged between 12 and 17 years) would: 1) be less likely to ever initiate consumption of alcohol and/or tobacco; 2) begin consumption at a later age; 3) consume these substances less frequently.

Method

Participants

The present study offers an archival analysis of data obtained from the National (American) Household Survey on Drug Use and Health (2004). The study included 18,294 respondents (51% male), yet for the purpose of the present study, only those aged between 12 and 17 years were analyzed. The full survey included approximately 3,100 variables from 55,602 respondents (Thompson, 2004). The racial background of the sample consisted of 64% Caucasians (5,987 males and 5,708 females), 14%

Hispanics (1,367 males and 1,255 females), and 13% African-Americans (1,208 males and 1,255 females), with 8% ($n = 1,515$) belonging to multiple or other categories. This nationwide survey interviewed approximately 70,000 randomly selected individuals aged 12 years or older. Since the original publication, the current dataset had not been analyzed concerning parental involvement and either tobacco use or alcohol consumption. Those who completed the survey received \$30 cash as an incentive, prompting a 91% screening response rate and a 77% interview response rate for the computer-assisted interview (Thompson, 2004).

Materials and Procedure

Participants completed the National Household Survey—a broad instrument using computer-assisted interview methods, which tested several drug, crime, alcohol, and depression variables (Thompson, 2004). Despite the inclusion of numerous variables tested throughout the initial survey, the current study focused on the evaluation of six specific substances: cigarettes, snuff (i.e., powdered tobacco inhaled or “snuffed” into the nasal cavity), pipe tobacco, chewing tobacco, cigars, and alcohol. Participants responded *yes* or *no* to whether they had ever tried any of these substances so as to compare absolute use (hypothesis 1). Additionally, several continuous measures were analyzed, including age (in years) at first use (hypothesis 2) and frequency of current use (hypothesis 3).

To assess perceived parental involvement with youth, respondents completed a 9-item author-generated inventory (cf. Appendix A for the full list of items) wherein they retrospectively reflected on their parents’ relative involvement in their lives (endorsing either 0 = *seldom/never* or 1 = *always/sometimes*). The items took the following form: “Have you talked with parents about the dangers of tobacco and alcohol?” and “Have your parents checked if your homework is done in the past year?”.

Internal consistency (Kuder-Richardson) estimates were just acceptable at $\alpha = .647$ (cf. Day & Cramer, 2018); item exclusion offered no improvement. As

Table 1
Sample Demographics by Gender and Age

Age (Years)	<i>n</i> (%)	Men (%)	Women (%)
12	2,874 (15.7)	1,441 (15.4)	1,433 (16.0)
13	3,186 (17.4)	1,615 (17.3)	1,571 (17.5)
14	3,139 (17.2)	1,606 (17.2)	1,533 (17.1)
15	3,116 (17.0)	1,596 (17.1)	1,520 (17.0)
16	3,010 (16.5)	1,553 (16.6)	1,457 (16.3)
17	2,969 (16.2)	1,519 (16.3)	1,450 (16.2)
Total	18,294 (100.0)	9,330 (51.0)	8,964 (49.0)

such, all nine items were retained and summed to produce a final parental involvement index ($M = 6.60$, $SD = 1.88$), where higher scores reflected greater perceived parental involvement.

Results

A significance level of $\alpha = .05$ was set for all analyses, including a Bonferroni correction so as to avoid elevated risk of Type I error (also called a false positive, or an erroneous rejection of the null hypothesis), which may occur when performing multiple tests. Breakdown of the sample by sex and age are found in Table 1. The first hypothesis—whether parental involvement predicted youth initiation (*yes* or *no*) of alcohol or tobacco products—was evaluated using an independent samples *t*-test, with parental involvement as the predictor variable and whether a given substance was ever used as the grouping variable. Results supported the hypothesis such that whether youth ever used a given substance was significantly predicted by the level of parental involvement ($p < .008$; cf. Table 2; nonparametric Mann-Whitney *U* tests confirmed these results). Significant for all substances, these results showed that higher perceived parental involvement buffered youth from the absolute initiation of substance use.

The second hypothesis—whether parental involvement predicted the age of the first use of a given substance—was evaluated using a Pearson product moment correlation (cf. Table 3); only five variables were analyzed as the survey failed to include an “age-of-first-use” measure for pipe tobacco. Using a Bonferroni correction, results showed a significant

Table 2
Mean Parental Involvement by Adolescent Drug Use

Substance	Had used		Never used		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>n</i>		
Cigarettes	5.92 (2.04)	5,055	6.91 (1.73)	11,120	29.94	< .001*
Snuff	6.07 (1.97)	1,062	6.64 (1.88)	15,100	9.64	< .001*
Cigars	5.90 (2.05)	2,604	6.74 (1.82)	13,566	19.56	< .001*
Pipe Tobacco	5.92 (1.99)	470	6.63 (1.88)	15,704	8.01	< .001*
Chewing Tobacco	6.13 (1.91)	750	6.63 (1.88)	15,421	7.04	< .001*
Alcohol	6.01 (1.99)	7,220	7.08 (1.65)	8,948	36.38	< .001*

Note. $N = 18,294$; Results were confirmed with nonparametric Mann-Whitney *U* tests.

* $p < .008$ (Bonferroni corrected).

PERCEIVED PARENTAL INVOLVEMENT

Table 3

Parental Involvement and Age of First Tobacco and Alcohol Use

Substance	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	Skewness	Kurtosis
Cigarettes	12.37 (2.54)	4,859	.02	.149	-0.78	0.71
Snuff	13.23 (2.73)	987	.02	.497	1.52	3.13
Cigars	13.74 (2.13)	2,480	-.03	.206	-1.11	1.82
Chewing Tobacco	13.05 (2.71)	710	.06	.141	-1.07	1.06
Alcohol	13.04 (2.39)	6,990	.06	< .001*	-1.33	2.82

Note. *N* = 18,294; Results were confirmed with nonparametric Spearman correlations.

* *p* < .004 (Bonferroni corrected).

correlation between parental involvement and age of first alcohol use ($r(6,988) = .057, p < .001$) (a nonparametric Spearman’s rho correlation supported these results), meaning youth began to drink at a later age if their parents were perceived to be more involved in their lives. All other tests were non-significant ($p > .05$).

The third hypothesis—whether parental involvement was related to frequency of tobacco use (over 30 days) and alcohol consumption (over 12 months)—was evaluated using a Pearson product moment correlation (cf. Table 4). A Bonferroni correction (.004) was applied to avoid elevated Type I errors. Specifically, parental involvement significantly predicted lower frequency of both cigarette consumption ($r(2,011) = -.078, p < .001$) and alcohol consumption ($r(5,590) = -.122, p < .001$), meaning youth were comparatively lighter drinkers and smokers when their parents were more involved in their lives. Although the two correlations are decidedly small, they remained significant. Thus, it is important to consider the relative size of the reported effects. All other tests were non-significant ($p > .05$).

Discussion

The present study examined the relationship between perceived parental involvement and both tobacco use and alcohol consumption among youth aged between 12 and 17 years in a large community sample. Three hypotheses was tested concerning the correlation between greater parental involvement and the absolute use of a given substance, the age of first initiation of a given substance and the frequency of use of a given substance. Results supported the first

hypothesis—that absolute use of a given substance (i.e., cigarettes, snuff, cigars, pipe tobacco, chewing tobacco, and alcohol) was significantly related to parental involvement. Specifically, higher parental involvement predicted a lower likelihood of using alcohol and all tobacco products. Although the use of these substances occurs at a different time period in each individual’s life, the ultimate use—especially early-stage use—predicts greater substance use, experimentation, and chronic use. This may ultimately result in either abuse or addiction, which parental involvement may play a sizeable role in preventing (Campbell et al., 2016).

By comparison, Day and Cramer (2018) similarly uncovered a significant role of parental involvement in the absolute use of various illicit substances. The authors found parental involvement specifically affected only the initial use of various drugs (i.e., marijuana, cocaine, heroin, ecstasy, lacquer thinner, and spray paints), and did not impact the initial use and/or frequency of using any of the other illicit substances measured. The authors suggested that parents should assist their children through greater daily involvement with them as it helps to safeguard them from experimenting with substances such as drugs, tobacco, and alcohol.

The second hypothesis was partially supported, wherein greater parental involvement predicted consumption of alcohol (but not tobacco) at a later age. Previous research suggests that individuals who begin drinking before the age of 15 are more likely to be at risk for long-term substance use (National Research Council, 2004). For instance, those who

Table 4

Parental Involvement and Frequency of Drug Use Within the Past Year

Substance	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	Skewness	Kurtosis
Cigarettes	14.93 (12.11)	2,013	-.08	< .001*	0.15	-1.72
Snuff	11.78 (11.31)	334	.05	.330	0.65	-1.22
Cigars	4.96 (6.42)	784	-.02	.528	2.33	5.13
Pipe Tobacco	1.77 (0.42)	470	.01	.857	-1.26	-0.42
Chewing Tobacco	9.36 (10.20)	203	.02	.775	1.11	-0.28
Alcohol	38.81 (59.15)	5,592	-.12	< .001*	2.57	7.49

Note. *N* = 18,294; Results were confirmed with nonparametric Spearman correlations.

* *p* < .004 (Bonferroni corrected).

begin to drink alcohol after the legal drinking age have a 10% chance of developing future alcohol dependence. However, individuals who begin to drink alcohol at the age of 15 years or younger have a 40% chance of developing these issues (National Research Council, 2004). Another study revealed that parents engaged in their child's life could delay the onset of alcohol consumption. Since the risk of consumption stays during the adolescent development, this could be an important protective factor (Kosterman, Hawkins, Guo, Catalano, & Abbott, 2000). However, because youth exposed to friends and family who consume alcohol are also at higher risk for early initiation, parental involvement alone may not be the key protective factor.

By comparison, Day and Cramer's (2018) study of drugs rendered different results: greater parental involvement was not associated with a delayed onset for any of the illicit substances tested. Also, the authors highlighted the importance of further and more broadly examining this hypothesis. These results may be alarming to parents who believe their discipline, love, and support will protect their children from early use of alcohol and tobacco (McLaughlin et al., 2016). Future studies should expand on this research question and address how parental involvement can extend its impact, and whether other factors (such as environmental and social elements) pose a greater impact on substance use in terms of frequency of use and age of first use (McDonough, Jose, & Stuart, 2016). For instance, a series of indirect factors (e.g., parental involvement in school activities, sporting events, Parent Council) may themselves be impactful on youth social outcomes. Moreover, children with innately difficult temperaments, insecure attachment issues, and uncontrolled aggression are prone to negative parental and household consequences, raising the probability of negative substance use consequences (National Institute on Drug Abuse, 2016). Additionally, such risk factors tend to be interrelated, resulting in an accumulation of risk factors. Likewise, youth may also have protective factors, such as good maternal nutrition, parents who are highly responsive during infancy, acquire behavioural control during the preschool years, and an attained ability to transition to different stages of life (such as from grade school to high school). Internal protective factors may include intelligence and an easy temperament, whereas external factors may include parental warmth, consistency, praise, routine, and opportunities for social interaction and physical exercise (National Institute on Drug Abuse, 2016). Such explorations can examine correlating factors as well as causal factors. Thus, do internal factors, such as personality traits, exert a greater influence on youth substance use, frequency, and age of first use?

The third hypothesis evaluated the relationship between parental involvement and frequency of substance use—assessed across a 12-month period for alcohol consumption and across a 30-day period for tobacco products. Results partially supported this hypothesis, wherein less parental involvement was reported by youth with greater consumption of alcohol and cigarettes (but not snuff, cigars, pipe and chewing tobacco). However, unlike the present study, Day and Cramer (2018) found no relationship between parental involvement and frequency of illicit drug use. They suggested that the involvement of parents in the lives of their children could prevent the absolute use of a substance. However, once initiated, that same involvement could not buffer against volume of use. Arguably, preventing initiation of the use of a substance can aid in limiting excessive use and the possibility of using more severe substances. For example, if the initiation of marijuana use can be controlled through parental involvement, then the experimentation of a harsher drug, such as heroin, could likely be circumvented (Day & Cramer, 2018). Another study (with 1,217 respondents aged between 15 and 18 years; Lipperman-Kreda, Gruenewald, Bersamin, Mair, & Grube, 2017) examined the impact of parental control on youth drinking in relation to context and frequency, and showed that the more often adolescents reported going to restaurants, bars/nightclubs and outdoor places, the more frequently they consumed alcohol. In addition, the study revealed that the extent of parental control and involvement can be successful in limiting this pattern of alcohol consumption if the parents are able to restrict their children from those particular environments (Lipperman-Kreda et al., 2017). Criss et al. (2015) also explored the impact of parental solicitation, child disclosure, and parental involvement in relation to youth alcohol consumption. They found that parental involvement was significantly associated with lower levels of substance use in youth. Future research would do well to examine efforts to help reduce the frequency of substance use in youth, particularly those left at greater risk due to lower parental involvement.

It is worthwhile to note that parental involvement was positively associated with alcohol initiation, age of first use, and frequency. However, the results of the present study—concerning tobacco products—revealed that parental involvement chiefly impacts its absolute initiation across various products; and frequency of use for cigarettes only. These results invite further research on how parental involvement directly or indirectly impacts tobacco use and alcohol consumption. More specifically, the question remains about what are the precise mechanisms by which frequency of cigarette use (and not snuff, cigars, pipe or chewing tobacco) is tied to parental involvement.

Limitations and Future Directions

Despite the present study's strengths, including a large representative community sample and high face validity and generalization, several limitations can be highlighted that they might encourage future research. First, the current study borrowed heavily from Baumrind's (1991) theory of parenting styles. Although it serves as a foundational basis, the theory appears to be overly parsimonious. That is, two dimensions (*warmth* and *discipline*) crossed to produce four parenting styles will arguably miss the finer variations in child-rearing practices. For instance, we speculate that greater parental involvement is correlated with substance use; however, what specific behaviors constitute parental involvement? Perhaps elements such as warmth, support, supervision, communication, and genuine interest in the child's well-being all serve as contributing factors in protecting youth from harmful substance use consequences. One may also consider a more in-depth definition for each element. For example, is parental warmth a physical interaction between the parent and the child or is it chiefly verbal? Parental involvement plays a role in affecting a child's trajectory in regard to substance use, but does peer pressure, poverty, or possibly genetic disposition play a greater role? Moreover, the child's perceived notion of security provided by the parent may be relevant with respect to the child's impending trajectory in the world of substance use. Arguably, we may lean on other foundational roots set by Harlow's early experiments in primates' (i.e., Rhesus monkeys) exploration following early exposure to isolation; specifically, young monkeys were more willing to explore their environment with the confidence that their mother was available to provide comfort (Buzzanell, 2017).

Second, although the present study is relevant to current research and produces significant results for the hypotheses tested, the effect sizes remain small with some correlations explaining as little as 3% of the variance. Future studies are invited to identify factors that account for the outstanding 97% of unexplained error variance using a variety of social and family predictors.

Third, the archival data analyzed were collected in 2004; more recent data would prove valuable in an effort to substantiate these hypotheses further. Indeed, Johnston, O'Malley, and Bachman (1987) concur, citing the inevitable adolescent cultural changes occurring throughout the course of an evolving society. Alongside cultural changes, substance use, including alcohol and tobacco use, might change with evolving social and historical trends. Parenting practices such as attitudes towards spanking or access

to electronic internet-capable devices might similarly play a role in this change. Furthermore, within a 14-year period, significant social changes will have transpired and have affected adolescent culture.

Fourth, parental involvement was assessed using an author-generated inventory, which was not previously validated. Whereas the items offered face validity, the modest inter-item correlations and resulting internal consistency estimates (in the mid-60s) should press the authors (and future researchers) to consider fashioning additional and better-defined items to hone the measurement of the construct. Presently, all nine of the items was maintained so as to enhance the content validity (i.e., comprehensiveness) of the instrument. One may wish to explore additional dimensions of parental involvement in youth living, such as attending sporting events or science competitions, volunteering on high school parent council, and participation on annual field trips.

A fifth limitation is the inability of the archival data to unpack the association between parental involvement and tobacco use beyond the time the study was conducted. As previously stated, there remains a gulf in the literature connecting substance use and social development dependent on parenting; this aspect would serve an interesting and more multidimensional approach to understanding the surrounding factors affecting substance use. Kuczynski (2012) demonstrates the importance of such a link by emphasizing that socialization—which is predominately customized and molded onto the child by the parents—also includes unintentional consequences. For instance, punitive parenting styles and negative home environments can promote adverse trajectories, resulting in fewer accomplishments and greater antisocial behaviours. Certainly, the traditional theories of socialization that incite current research on the relationship between parental instruction and a child's social development are perpetual and determinative (e.g., Kuczynski, 2012). Although youth are surrounded by other sources of influence, parents and guardians are considered early movers of their child's socialization.

Finally, the survey designers neglected to ask respondents about other family members who may serve as guardians or familial role models. Future researchers are invited to expand on the present study while avoiding the aforementioned limitations. With enhanced reliability and generalization, future studies should hope to significantly contribute to the understanding of how adolescents are affected by tobacco and alcohol use and how parental involvement can act as a protective factor. Moreover, a longitudinal study should prove beneficial so as to reveal changes in the impact of parental involvement on tobacco and

alcohol use across subsequent years. Whereas the present research is a correlational, self-selected study, future studies delve into the causal relationship between the variables tested. Based on the present study, one may speculate a more exhaustive evaluation of causal effects amid further meticulous definitions of parenting varieties impacting substance use.

Conclusion

In summary, this study helps to address a salient question: does a parent's involvement in their child's daily life offer a barrier to tobacco and alcohol use? Results from analysis of this large community sample suggest the role of parental involvement remains relatively important, specifically with respect to 1) ultimate initiation of use for both alcohol and tobacco products; 2) age of initiation for alcohol only; 3) frequency of use for both alcohol and cigarettes only.

References

- Avinum, R., & Knafo-Noam, A. (2014). Socialization, genetics and their interplay in development. In J. E., Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization, second edition: Theory and research* (2nd ed., pp. 347-371). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/271633231_socialization_Genetics_and_their_Interplay_in_Development
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, 239-267.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Benoit, D. (2004). Infant-parent attachment: Definition, types, antecedents, measurement and outcome. *Paediatrics & Child Health*, 9, 541-545.
- Buzzanell, M. P. (2017). Communication theory of resilience: Enacting adaptive transformative processes when families experience loss and disruption. In D. O. Braithwaite, E. S. Suter & K. Floyd (Eds.), *Communications Faculty Publications* (2nd ed., pp. 98-109). Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9781315204321-9>
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192.
- Campbell, C. I., Sterling, S., Chi, F. W., & Kline-Simon, C. A. (2016). Marijuana use and service utilization among adolescents 7 years post substance use treatment. *Drug and Alcohol Dependence*, 168, 1-7.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2017). Youth and tobacco. Retrieved from https://www.cdc.gov/tobacco/data_statistics/fact_sheets/youth_data/tobacco_use/index.htm
- Criss, M. M., Lee, T. K., Sheffield Morris, A., Cui, L., Bosler, C. D., Shreffler, K. M., & Silk, J. S. (2015). Link between monitoring behavior and adolescent adjustment: An analysis of direct and indirect effects. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 668-678.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Day, N., & Cramer, K. (2018). The effects of parental involvement on youth substance use. *Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity*, 11, 65-73.
- Esplin, K. (2017). The Baumrind theory of parenting styles. *LIVESTRONG.com*. Retrieved from <https://www.livestrong.com/article/1001090-baumrind-theory-parenting-styles>
- Foster, S. E., Jones, D. J., Olson, A. L., Forehand, R., Gaffney, C. A., Zens, M. S., & Bau, J. (2006). Family socialization of adolescents self-reported cigarette use: The role of parents history of regular smoking and parenting style. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 481-493.
- Gilligan, C., & Kypri, K. (2012). Parent attitudes, family dynamics and adolescent drinking: Qualitative study of the Australian parenting guidelines for adolescent alcohol use. *BioMed Central Public Health*, 12, 1-12.
- Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Diaz, T., & Miller, N. L. (2000). Parenting practices as predictors of substance use, delinquency, and aggression among urban minority youth: Moderating effects of family structure and gender. *Psychology of Addictive Behaviors*, 14, 174-184.
- Harris, J. R. (2011). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Hayakawa, M., Giovanelli, A., Englund, M. M., & Reynolds, A. J. (2016). Not just academics: Paths of longitudinal effects from parent involvement to substance abuse in emerging adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 58, 433-439.
- Janssen, H. J., Weerman, F. M., & Eichelsheim, V. I. (2016). Parenting as a protective factor against criminogenic settings? Interaction effects between three aspects of parenting and unstructured socializing in disordered areas. *Journal of Research in crime and delinquency*, 54, 181-207.

- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1987). *National trends in drug use and related factors among American high school students and young adults, 1975-1986*. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Kosterman, R., Hawkins, J. D., Guo, J., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (2000). The dynamics of alcohol and marijuana initiation: Patterns and predictors of first use in adolescence. *American Journal of Public Health, 90*, 360-366.
- Kuczynski, L. (2012). Socialization and child rearing. In H. Montgomery (Eds.), *Oxford Bibliographies: Childhood Studies* (pp. 1-34). New York, NY: Oxford University.
- Liebschutz, J. M., Crooks, D., Rose-Jacobs R., Cabral, H. J., Heeren, T. C., Gerteis, J., ... Frank, D. A. (2015). Prenatal substance exposure: What predicts behavioural resilience by early adolescence? *Psychology of Addictive Behaviours, 29*, 329-337.
- Lipperman-Kreda, S., Gruenewald, P. J., Bersamin, M., Mair, C. F., & Grube, J. W. (2017). Adolescent drinking in different contexts: What behaviors do parents control? *Addictive Behaviors Reports, 6*, 39-44.
- McDonough, M. H., Jose, P. E., & Stuart, J. (2016). Bi-directional effects of peer relationships and adolescent substance use: A longitudinal study. *Journal of Youth Adolescence, 45*, 1652-1663.
- McLaughlin, A., Campbell, A., & McColgan, M. (2016). Adolescent substance use in the context of the family: A qualitative study of youth people's views on parent-child attachments, parenting style and parental substance use. *Substance Use & Misuse, 51*, 1846-1855.
- Miller, J. W., Naimi, T. S., Brewer, R. D., & Jones, S. E. (2007). Binge drinking and associated health risk behaviors among high school students. *Pediatrics, 119*, 76-85.
- National Institute on Drug Abuse. (2016). Risk and protective factors. In *Principles of substances abuse prevention for early childhood: A research-based guide* (1st ed., pp. 1-90). Retrieved from <https://www.drugabuse.gov/publications/principles-substance-abuse-prevention-early-childhood/chapter-2-risk-protective-factors>
- National Research Council (US) and Institute of Medicine (US) Committee on Developing a Strategy to Reduce and Prevent Underage Drinking. (2004). *Reducing underage drinking: A collective responsibility*. Washington, DC: National Academics Press. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK37589/>
- Nelson, S. C., & Phillips-Salimi, C. R. (2015). *The effect of parenting styles on smoking in adolescents: A systematic review of the literature*. Poster session presented at IUPUI Research Day 2015, Indianapolis, Indiana.
- Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*, 988-1005.
- Oppenheimer, C. W., Ladouceur, C. D., Waller, J. M., Ryan, N. D., Allen, K. B., Sheeber, L., & Silk, J. S. (2016). Emotion socialization in anxious youth: Parenting buffers emotional reactivity to peer negative events. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*, 1267-1278.
- Shaffer, A., Yates, T. M., & Egeland, B. R. (2009). The relation of emotional maltreatment to early adolescent competence: Developmental processes in a prospective study. *Child Abuse & Neglect, 33*, 36-44.
- Shakya, H. B., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2012). Parental influence on substance use in adolescent social networks. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166*, 1132-1139.
- Shucksmith, J., Hendry, L., & Glendinning, A. (1995). Models of parenting: Implications or adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence, 18*, 253-270.
- Smith, C. A., & Stern, S. B. (1997). Delinquency and antisocial behavior: A review of family processes and intervention research. *Social Service Review, 71*, 382-420.
- Thompson, M., & Inter-university Consortium for Political and Social Research. (2004). *Gender, mental illness, and crime in the United States*. Ann Arbor, MI: Inter-university.
- United States Department of Health and Human Services. (2004). *National survey on drug use and health* (Publication n° 283-98-9008). Retrieved from <https://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/NAH/DAP/studies/4373>
- Wilson, J. Q., & Petersilia, J. (2011). *Crime and public policy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wood, M. D., Read, J. P., Mitchell, R. E., & Brand, N. H. (2004). Do parents still matter? Parent and peer influences on alcohol involvement among recent high school graduates. *Psychology of Addictive Behaviors, 18*, 19-30.
- World Health Organization. (2018). *Tobacco*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/tobacco>
- Yazdani, S., & Daryei, G. (2016). Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences, 2*, 100-105.

Received October 30, 2018

Revision received December 21, 2018

Accepted January 15, 2019 ■

Exploring Gender Imbalance in Computing Science

RIELLE L. Q. GAGNON*, DEVON S. HEATH*, KARIS KOH*, CODY LINDEMAN*, AMANDA K. McIVOR*, ANNIE I. PORTHUKARAN*, & ELENA NICOLADIS, PH. D.
University of Alberta

Science, technology, engineering, and mathematics are often perceived as male-dominated fields. Gender gaps in some science, technology, engineering, and mathematical fields have decreased, but not in computing science (CS). Based on previous literature, 6 overarching themes that may contribute to gender disparity in CS were investigated: stereotypes, attitudes and beliefs, environmental and institutional factors, nature of CS as a career, societal factors, and course-related factors. This study counted 343 responses from female and male undergraduate students who participated in the study by completing an online survey. The results suggest a shift in traditional assumptions surrounding the lack of diversity in computing science and indicate that males are unaware of the barriers females face, which may prevent the diversification of undergraduate university CS courses and programs.

Keywords: computing science, gender, stereotypes, imbalance, diversity

La science, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques sont souvent perçues comme des domaines à prédominance masculine. Il est possible de remarquer une baisse de l'écart entre les sexes dans certains domaines associés aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques, mais pas en sciences informatiques. Les études antérieures ont permis d'observer 6 thèmes généraux pouvant expliquer la disparité entre les sexes en sciences informatiques : les stéréotypes, les mentalités et les croyances, les facteurs environnementaux et institutionnels, la nature des sciences informatiques comme profession, les facteurs sociétaux et les facteurs rattachés au programme. Un questionnaire en ligne a été rempli par 343 étudiants et étudiantes de premier cycle. L'analyse des résultats démontre une transformation des idées préconçues par rapport au manque de diversité en sciences informatiques et indique que les hommes n'ont pas conscience des difficultés que rencontrent les femmes, créant un obstacle à la diversité des cours et des programmes universitaires en sciences informatiques au premier cycle.

Mots-clés : sciences informatiques, sexe, stéréotypes, déséquilibre, diversité

Careers and academia should be free from gender imbalance, yet science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields such as physics, engineering, and computing science continue to have a male bias. In recent years, the number of females and males in some STEM fields have become more imbalanced. However, some STEM fields have been more successful at closing the gender gap than others for unknown reasons. Computing science (CS) is a STEM field that continues to be gender biased in favour of males. Gender imbalance can be harmful because women do not have the same opportunities as men to share their input, essentially leaving entire sectors of industry and academics dominated by male perspectives.

Previous research has found that aspects such as stereotypes, academic experiences, biases, and identity issues are some of the many barriers that women face when entering, and remaining in, STEM programs (cf. Blackburn, 2017). Further, Cheryan, Ziegler, Montoya, and Jiang (2017) reviewed micro and macro-level factors that may be dissuading women from entering CS in particular. Micro-level factors are internal to the individual, whereas macro-level factors are external to the individual. Studies on this topic tend to be either experimental, whilst focusing on one particular aspect of the phenomenon, or a review of all the factors together with minimal empirical data looking at the entire scope of gender imbalance. The current study explored multiple factors thought to contribute to gender disparity in CS programs. Since there has been evidence for a variety of contributing factors, the study investigated stereotypes, attitudes, and beliefs as micro-level factors, and work environments, the nature of CS work, and societal factors as macro-level factors together in a single framework, while also considering coursework and scheduling as extraneous factors. Extraneous factors are other reasons why students might not enter CS classes or fields.

* Authors with equal contribution

The authors would like to both acknowledge and thank Dr. Paul Lu for bringing the issue of gender imbalance in computing science to our attention and encouraging us to pursue this study. We additionally thank Alyssa Domingo for her role in the planning stages of this study, as well as early data collection. We would also like to thank the Department of Computing Science at the University of Alberta for the statistics they provided for enrolment in their programs in the 2012-2018 academic years. Please address all correspondence concerning this article to Devon S. Heath (email: dheath@ualberta.ca).

Stereotypes are thought to be significant contributors to gender imbalance, influencing individual and group-level processes. Computing science is often seen as a masculine field encouraging male characteristics while discouraging female characteristics. Masculinity is incompatible with feminine identity and may lead women to think that CS is not for them. When undergraduate women read descriptions of a stereotypical computer scientist, they were less interested in CS than when they read descriptions of a non-stereotypical computer scientist (Cheryan, Plaut, Handron, & Hudson, 2013). The stereotypical computer scientist was described as being technology-oriented, rather than people-oriented, and being talented at programming and working with computers. If women feel that they are incompatible with the stereotypes of CS, they may also believe that they would not succeed in this field.

Stereotype threat occurs when an individual is afraid of confirming a negative stereotype. Stereotype threat is prominent when women know that they are the minority in a group setting (Aronson, Wilson, Fehr, & Akert, 2016). When masculine stereotypes are reinforced in the environment and by social structures, it can negatively impact a woman's self-efficacy, which is how an individual perceives their ability to perform tasks. This was investigated as an attitude and belief that may be related to existing gender bias (Good, Aronson, & Harder, 2008; Jones, 2011; Master, Cheryan, & Meltzoff, 2016; Master, Cheryan, Moscatelli, & Meltzoff, 2017). In the current study, questions regarding attitudes and beliefs were designed to target potential affective or cognitive ideas that individuals may hold about their own abilities and the ones required to work in the CS field. It is unclear to what extent stereotypes and attitudes/beliefs contribute to gender imbalance and whether they vary with other factors.

Work and educational environments, in addition to the nature of work that computer scientists do, may be unintentionally disincentivizing women to enroll in CS courses at post-secondary institutions. Environmental and institutional factors were defined as how individuals perceive and interpret interactions and situations around them, whereas nature of the work factors were defined as aspects such as tools used to perform day-to-day tasks, or characteristics acquired or inherently present while active in a CS career. Women in STEM fields typically have inferior statuses, lower salaries, and fewer chances of promotion compared to their male counterparts, which may be salient to women and discourage them from pursuing in CS (Cheryan et al., 2017). Societal factors have major influences on one's lifestyle, personality, attitudes, and beliefs. Women are also less likely to complete STEM-related post-secondary programs

because of social structures including feeling out of place, lack of female mentorship and opportunity, and not being taken seriously professionally (Acker & Oatley, 1993). Some studies have explored how peers and sense of belonging influence career aspirations in the future (Blaney & Stout, 2017; Gauthier, Hill, McQuillan, Spiegel, & Diamond, 2017; Kim, Sinatra, & Seyranian, 2018); females who feel that they are a part of a group or have friends with similar mindsets tend to enter STEM fields when they are older. However, current research does not provide a full understanding of how previously existing perceptions of the social structures within the industry relate to why women are not in CS now. By understanding female perceptions surrounding CS, the present study may find strategies to incentivize female entry into these programs and fields.

Besides micro and macro-level variables, other extraneous factors could impede women from entering STEM fields. First of all, there may be conflicts with university schedules for a variety of reasons: two classes may occur at the same time, other courses may be more interesting or important, or the time of day that the course is offered may be inconvenient. Furthermore, students may not consider choosing a CS course in the first place if it is not a degree requirement. Post-secondary CS courses may have mandatory laboratory components. The extra time and effort needed to go to laboratories and complete assignments separate from the lecture component, may in itself be a deterring factor from enrolling in CS. In addition to the perceived time and effort required, students may avoid CS due to its perceived difficulty and the potential negative impact it could have on their grade point average (GPA). Believing that one would have difficulty learning the skills required to master CS material could be intimidating enough to dissuade students from this field.

Although there is an abundance of existing literature on the topic of gender imbalance in STEM fields, there is still a need for research that integrates the different components of the phenomenon and includes opinions from a diverse background of people. The current study included students from thirteen faculties and explored micro and macro-level factors collectively. On a macro-level, identifying existing barriers could pave way for policy and recruitment changes in academia and industry. An important step for implementing these changes is understanding how factors work together to create gender imbalance. On an individual micro-level, being aware of stereotypes and implicit attitudes/beliefs can benefit and empower women to realize that they are as capable as men and that success in CS is not contingent on their gender identity.

Hypotheses

The current study assesses to what extent micro-level factors (stereotypes, attitudes, and beliefs) and macro-level factors (work environments, the nature of CS work, and societal influences) impact the current gender imbalance in CS. For micro-level factors, it was first hypothesized that females would be more perceptive of CS stereotypes that are incompatible with their personal identity. Attitudes and beliefs can be influenced by stereotypes, shaping how an individual may evaluate themselves and their capabilities. Thus, it was predicted that women would have lower self-efficacy and would expect to have more difficulty learning CS skills. With regards to the first macro-level factor, it was hypothesized that woman will perceive the CS academic and work environment as unwelcoming and discouraging. When presented statements about the nature of an occupation, it was hypothesized that men and women would differ in terms of what characteristics of a career would appeal to them and which they would value more. Questions about social structures, such as mentorship and relationships, were expected to be rated differently by males and females. Significant gender differences were not expected for questions relating to the extenuous factors (e.g., coursework).

Method

Participants

Participants were undergraduate students at the University of Alberta (Edmonton, Canada). Participants were recruited electronically by the University of Alberta's Undergraduate Student's Digest email service, as well as through Facebook advertisements posted by the researchers. The survey was completely anonymous. There were 86 participants that were excluded for one of the following reasons: 1) they did not give consent; 2) they did not specify binary gender; 3) they took a CS course before; 4) they were not undergraduate students at the University of Alberta. After the exclusion criteria, there were 268 females and 75 males for a total of 343 participants. Majority of participants (78%) were between the ages of 18 and 21. Our sample was drawn from all faculties and departments, excluding the department of CS. Over half of respondents were either from the Faculty of Science (31%) or the Faculty of Arts (26%). The remaining 43% of participants were from the Faculties of Medicine and Dentistry, Education, Native Studies, Agricultural Life and Environmental Sciences, Alberta School of Business, Physical Education and Recreation, Engineering, Nursing, and Extension. Some participants were also from University of Alberta affiliate Campuses Saint-Jean and Augustana Campus. Due to the anonymous nature of the data

collection, there were no opportunities to meet and compensate participants.

Materials and Procedure

We investigated six overarching factors: stereotypes, attitudes and beliefs, environmental the nature of the environment and job, the nature of CS work, societal factors, and extraneous course-related factors. Questions were created by the authors to specifically target these themes; therefore, the questions have not been formally tested for reliability and validity. Explanations for individual items used in the survey can be found in the Appendix (cf. Table 2).

Google Forms were used to distribute our survey which included consent and debriefing pages, questions targeting themes of interest, previous exposure to CS, and basic demographic questions such as age, gender, and faculty (see Appendix for items of the survey). In total, our survey had 40 questions that were automatically randomized to avoid order effects. To control for fence-sitting, we used a 4-point Likert scale: 1) *strongly disagree*; 2) *disagree*; 3) *agree*; 4) *strongly agree*. Completion of the survey required approximately 10 minutes. The data was analyzed using SPSS (IBM Statistical Package for the Social Sciences 25.0).

Results

Reliability: Cronbach's Alpha and Effect Size

Cronbach's Alpha was calculated to determine the individual internal reliability for each of the six constructs. The attitudes and beliefs subscale had the highest reliability ($\alpha = .66$), followed by societal factors ($\alpha = .48$), nature of work ($\alpha = .46$), environmental and institutional factors ($\alpha = .44$), and coursework ($\alpha = .35$). The stereotypes subscale had the lowest internal reliability, ($\alpha = .25$). Overall, individual constructs demonstrated poor to moderate reliability. The questionnaire displayed moderate reliability ($\alpha = .67$). Effect size was computed using the Phi coefficient. All calculated effect sizes were between .005 and .25.

Chi-square Tests of Independence

Questions were analyzed using a chi-square test for independence to examine the relationship between gender and *agree* or *disagree* responses. Because alphas were too low, questions combined within a factor could not be investigated in the chi-square test. Therefore, it was necessary to perform the analyses on each question individually. We compared females and males by combining *agree* and *strongly agree* responses and *disagree* and *strongly disagree* responses. The test statistics and *p* values were corrected using Yate's correction for continuity to

reduce the likelihood of overestimating statistical significance for a small 2 x 2 model.

For the stereotype factor, items 1 and 3 revealed significant response differences between males and females, but not for item 2; item 1 (“I am good at math”), $\chi^2(1, N = 340) = 4.65, p = .03, \Phi = .12$; item 3 (“People in computing science are often depicted as male”), $\chi^2(1, N = 333) = 15.29, p < .001, \Phi = .22$. Within the attitudes and beliefs factor, items 4 and 6 were significant and item 5 was not; item 4 (“I would not be successful in computing science”), $\chi^2(1, N = 332) = 7.51, p < .001, \Phi = .16$; item 6 (“I would have trouble learning computing science skills”), $\chi^2(1, N = 336) = 18.58, p < .001, \Phi = .24$. Items 7 to 10 investigated the environmental and institutional factors, all four items were significant; item 7 (“I would not have many opportunities in computing science”), $\chi^2(1, N = 333) = 3.84, p = .05, \Phi = .12$; item 8 (“I would not be respected in a computing science job”), $\chi^2(1, N = 331) = 4.70, p = .03, \Phi = .13$; item 9 (“There is sexism in computing science”), $\chi^2(1, N = 333) = 18.61, p = .001, \Phi = .25$; item 10 (“I have been encouraged to pursue computing science in the past”), $\chi^2(1, N = 335) = 8.38, p < .001, \Phi = .17$. For the nature of CS work factor, responses for items 14 and 15 were significant, but items 11, 12, and 13 were not; item 14 (“I do not want a job that involves sitting in front of a computer”), $\chi^2(1, N = 338) = 4.85, p = .03, \Phi = .13$; item 15 (“I want a job with high status”), $\chi^2(1, N = 333) = 4.71, p = .03, \Phi = .12$. Within the societal factor, items 16 and 17 were significant and items 18 and 19 were not; item 16 (“It would be hard for me to find a relatable mentor in computing science”), $\chi^2(1, N = 325) = 14.33, p < .001, \Phi = .22$; item 17 (“It would be hard for me to make friends in computing science”), $\chi^2(1, N = 334) = 5.20, p = .02, \Phi = .13$. Lastly, in regards to the coursework factor, items 20, 23, and 25 reached significance, but items 21, 22, and 24 did not; item 20 (“Computing science is not one of my degree requirements”), $\chi^2(1, N = 340)$

$= 7.47, p < .001, \Phi = .16$; item 23 (“I am worried that a computing science course would lower my GPA”), $\chi^2(1, N = 334) = 14.06, p < .001, \Phi = .21$; item 25 (“I would have trouble learning computing science skills”), $\chi^2(1, N = 336) = 18.58, p < .001, \Phi = .24$.

Pearson Correlations

The chi-square test for independence analyses identified differences in how males and females responded to questions, but it does not provide sufficient evidence to suggest an association. Thus, we performed Pearson correlations between participant interest in taking a future computing science courses (rated on a scale from 1 to 10) and all our variables (see Table 1).

Analysis of Covariance

We then conducted a one-way analysis of covariance (ANCOVA) as the final step of our statistical analyses to determine whether differences between males and females would exist even when controlling for our defined factors. To do this, we entered gender as our independent variable and the participants’ interest in taking a CS course as the dependent variable. Our co-variables were the responses with significant correlations in the previous step of our analyses. Each covariate was entered individually due to inter-correlation between items.

Using a significance level of .05, we found that there were no differences between the genders regarding future interest when certain variables were entered as covariates (“I would have trouble learning computing science skills”, $F(1, 332) = 2.41, p = .12, \eta^2 = .01$; “Do you have any experiences with computing science outside of school?”, $F(1, 339) = 3.63, p = .06, \eta^2 = .01$; “I have been encouraged to pursue computing science in the past.”, $F(1, 331) = 3.48, p = .06, \eta^2 = .01$). However, significant differences in interest between the genders were remained when controlling for the remaining items.

Table 1

Correlations between interest in CS courses per gender

Factors	Gender			
	Men <i>n</i> = 75		Women <i>n</i> = 268	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Stereotypes	.12	.300	.05	.380
Attitudes & Beliefs	-.47	< .001	-.33	< .001
Environment & Institution	-.30	.010	-.05	.430
Nature of Work	-.41	< .001	-.11	.070
Societal	-.26	.020	.00	.960
Coursework	-.49	< .001	-.08	.170

Discussion

The purpose of this study was to provide a unified framework for evaluating gender imbalance in computing science. Data was collected from 343 undergraduate students and results suggest multiple underlying factors for why women are not entering CS. Generally, the results not only revealed differences in how males and females perceive the problem, but also in how they perceive themselves and the type of environment found within CS.

Stereotypes

Current stereotypes about CS may be dissuading women from entering the field. Computing science is a stereotypically masculine field, seemingly dominated by individuals that are technologically-inclined; thus, it was hypothesized that women would be more perceptive of these stereotypes. Results from the chi-square analysis revealed gender differences between some of the items measuring these stereotypes held within CS. Men did not believe that CS is a stereotypically male field. When asked if they thought people in CS were “nerdy”, there were no gender differences. As previously mentioned, males did not perceive sexism in CS either. Although women and men share an environment, the results show that they do not interpret it the same way. If women feel that they do not fit CS stereotypes, then they may not enter the field in the first place (Cheryan et al., 2017).

When asked about perceived mathematical ability, women reported having poor mathematical skills, whereas men believed the opposite. Women were also significantly more likely to think that they would have trouble learning CS skills than men. This difference may arise from socialization differences; however, it is important to mention that this is a perceived difference and is not indicative of actual differences in math ability. A previous experiment conducted by Spencer, Steel, and Quinn (1999) found that when women were primed with gender, they performed more poorly than men on a mathematics test. When gender was not primed, there was no difference in performance. Since participants in the current study were asked about their gender before answering the survey questions, there is a chance that participants were primed to make gender salient while they judged their capabilities.

Attitudes and Beliefs

Just as stereotypes influence performance, attitudes, and beliefs can also shape cognitions, behaviours, and decisions. It was hypothesized that women would display low self-efficacy for skills required in CS and that this contributes to the overall existing gender disparity. The chi-square analysis

supported this notion and revealed that women were significantly more likely to believe that they would be unsuccessful in CS. Further analyses indicated that interest in taking CS courses was related to perceived ability to learn required skills. This is indicative of low self-efficacy rather than actual capabilities; women perceived themselves as less able to learn CS skills regardless of whether or not these differences exist in reality. Importantly, when controlling for attitudes and beliefs, men and women did not differ in baseline interest in CS. This suggests that the attitudes and beliefs that one holds of themselves can significantly influence their interest in pursuing CS.

Environmental and Institutional Factors

The environment and type of work that a career entails is an important factor to consider when choosing an undergraduate program. The current study hypothesized that women perceive CS environments as unwelcoming and discouraging. Indeed, women significantly agreed that there would be fewer opportunities, more sexism, and a lack of respect towards them in CS. These opinions might not reflect the true nature of CS but are held by women nonetheless. Therefore, the threat of inequality may deter women from enrolling in CS programs. Further, there was a higher proportion of men who were encouraged to pursue CS and ANCOVA analyses showed that this was associated with individual's interest in taking CS courses in the future. In other words, when controlling for whether participants have been encouraged to take CS, there were no gender differences in interest for CS. Therefore, encouraging women could motivate them to enter CS by modifying their beliefs of self-efficacy. Previous research on early interventions has also found this result (Master, Cheryan, & Meltzoff, 2017; Master et al., 2017) thus confirming that environmental and institutional factors have an influence on gender imbalance in CS.

The Nature of CS Work

In relation to the nature of the work, it was expected that there would be gender differences in the characteristics men and women want in their careers. Despite previous research that emphasizes the implications of gender roles while choosing an occupation (Cheryan et al., 2013), the results found no significant gender differences regarding job security, income potential, and desire for interpersonal interaction at work. However, a significantly higher proportion of women were less likely to want a job sitting in front of a computer and did not want high status. A large meta-analysis conducted by Su, Rounds, and Armstrong (2009) found that men preferred working with things and women preferred working with people. The current results found that men and women wanted careers that involved people,

but men were more content with a career that involved sitting in front of a computer. Gender imbalance could exist due to gender differences in vocational interests, as Su et al. (2009) suggest. However, the current study only partially supports previous findings. In summary, we can infer that people may not be pursuing CS because of their perceptions of the nature of the work, given the absence of significant differences between male and female responses for many of these questions.

Societal Factors

In terms of societal factors, females were hypothesized to score higher than males on dimensions including obtaining relatable mentors in CS and level of difficulty making friends in CS programs/fields, which can be important factors in determining whether women will remain in CS programs once enrolled (Cheryan et al., 2017; Gauthier et al., 2017). Higher retention rates for women have been observed when the faculty and graduate staff are female; however, the mentor and mentee must also relate on a personal level (Blackburn, 2017; Cheryan et al., 2017). Female participants in our study reported concerns that they would not be able to find a suitable mentor nor make friends in CS. These results may indicate that women have a perception that they would not be supported in CS programs or fields.

The present study also explored other societal factors including family life and anxiety related to doing something contrary to what is expected of one's gender role; results were not significant for either questions. Overall, the lack of mentorship and low possibility of forming desired relationships is related to lower interest of woman in enrolling in CS.

Course-Related Factors

The present study included course-related factors (including class times, study time required, and presence of a laboratory component) as additional extraneous factors that had not been previously examined, since these determinants play into many students' course selection decisions. Significant gender differences were not expected for this section; however, the analyses revealed two significant results. Men were more likely than women to have CS as a degree-requirement, and they were more confident that a CS course would not lower their GPA. There were no gender differences between questions that asked about scheduling conflicts, taking classes with laboratories, and study time. Initially, it was believed that there should not be any differences between genders when asked about CS lowering their GPA; however we can infer that since the results revealed that females have a lower self-efficacy and lower self-

reported skills that are necessary for CS courses, it is reasonable that they would also be more afraid of a CS class lowering their GPA.

Limitations

Although efforts were made to minimize confounds in the study, there are still some limitations that should be noted. First, since the survey was designed by the authors, the individual questions have not been formally validated. Therefore, we cannot be certain that the survey questions completely operationalize the constructs we were trying to measure. We conducted statistical analyses to examine the reliability of the survey and the six constructs. The reliability varied from low to moderate; the stereotype constructs had the lowest reliability, therefore results in this section might be difficult to replicate if these questions were used in future studies. Because of the low reliability, we did not analyze or pool the questions into a single variable (i.e. we analyzed each factor independently). Our questions had good face validity, so it was inferred that participants understood which constructs we were measuring.

Another potential limitation is that participation in this study was self-initiated and data was only collected from University of Alberta undergraduate students. Therefore, there could be volunteer bias and low generalizability. As for the nature of our survey and delivery method, there are extraneous aspects such as response bias, introspective abilities, self-image, etc. that are inherent in any self-report measure and may have influenced our results.

Finally, it should be acknowledged that gender imbalance in CS is a multi-faceted and complex phenomenon and the current study serves to support the current literature by confirming that all these constructs vary and relate to one another. These relationships may be best analyzed using a multivariate statistical approach to fine-tune our results and their implications.

Implications

Gender inequality is a complex and multifaceted problem, but there are small steps that institutions and leaders in CS can make to alleviate some of the imbalance that currently exists. Potential benefits of having a greater female representation in CS could include a greater number of individuals enrolling in CS programs, along with a greater variety of perspectives. This could present new insights and advancements within the field. Furthermore, greater awareness of gender imbalances could reduce the presence of sexism and lower social barriers that are affecting entry into or advancement within the CS field. It is important to note that even though the

current study focuses on the lack of women in CS, implications from the results can be expanded to professions that are female-dominated, such as in nursing and dental hygiene.

On a micro-level, the personal awareness of the existence of stereotypes and biases and the power of attitudes and beliefs can either strongly motivate a woman to join the CS field, or deter her from considering the path of CS. This constitutes a double benefit; if individuals change their attitudes about CS fields, they change their attitudes about their ability to do well and whether they want to enter the field, and vice versa. Generally, this will promote better academic and work outcomes for both men and woman by promoting the right attitudes.

Conclusion

As the CS field continues to emerge and rapidly grow, the need for novel perspectives and innovation is becoming increasingly imperative. Gender diversity could be a solution. The goal of this research is to bring awareness of the barriers that prevent women from entering and remaining in CS. Our hope is that promoting diversity will allow for equal opportunity and treatment of individuals within the field. In the future, qualitative research should not only focus on identifying and explaining the mechanisms, but also on the larger unified picture of multiple factors working together to further evaluate which factors interact in meaningful ways. Conducting individual interviews of students who did not enter CS (but who considered it as an option), as well as students who did enter the field could be beneficial in order to examine barriers these students may have faced, and how they overcame them.

References

- Acker, S., & Oatley, K. (1993). Gender issues in education for science and technology: Current situation and prospects for change. *Canadian Journal of Education*, *18*, 255-272.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Fehr, B., & Akert, R. M. (2016). *Social Psychology* (6th Canadian Edition). Pearson Education: Canada.
- Blackburn, H. (2017). The status of women in STEM in higher education: A review of the literature 2007-2017. *Science & Technology Libraries*, *36*, 235-273.
- Blaney, J. M., & Stout, J. G. (2017). Examining the relationship between introductory computing course experiences, self-efficacy, and belonging among first-generation college women. In *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*. New York, NY: ACM (pp. 69-74).
- Cheryan, S., Master, A., & Meltzoff, A. N. (2015). Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-8.
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Handron, C., & Hudson, L. (2013). The stereotypical computer scientist: Gendered media representations as a barrier to inclusion for women. *Sex Roles: A Journal of Research*, *69*, 58-71.
- Cheryan, S., Ziegler, S. A., Montoya, A. K., & Jiang, L. (2017). Why are some STEM fields more gender balanced than others? *Psychological Bulletin*, *143*, 1-35.
- Gauthier, G. R., Hill, P. W., McQuillan, J., Spiegel, A. N., & Diamond, J. (2017). The potential scientist's dilemma: How the masculine framing of science shapes friendships and science job aspirations. *Social Sciences*, *6*, 1-21.
- Good, C., Aronson, J., & Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*, 17-28.
- Jones, P. R. (2011). Reducing the impact of stereotype threat on women's math performance: Are two strategies better than one? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9*, 587-616.
- Kim, A. Y., Sinatra, G. M., & Seyranian, V. (2018). Developing a STEM identity among young women: A social identity perspective. *American Educational Research*, *88*, 589-625.
- Master, A., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2016). Computing whether she belongs: Stereotypes undermine girls' interest and sense of belonging in computer science. *Journal of Educational Psychology*, *108*, 424-437.
- Master, A., Cheryan, S., & Meltzoff, A. N. (2017). Social group membership increases STEM engagement among preschoolers. *Developmental Psychology*, *53*, 201-209.
- Master, A., Cheryan, S., Moscatelli, A., & Meltzoff, A. N. (2017). Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, *160*, 92-106.
- Singh, K., Allen, K. R., Scheckler, R., & Darlington, L. (2007). Women in computer-related majors: A critical synthesis of research and theory from 1994 to 2005. *Review of Educational Research*, *77*, 500-533.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, *92*, 369-388.
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of

sex differences in interests. *Psychological Bulletin*,
135, 859-884.

Received August 15, 2018

Revision received November 24, 2018

Accepted January 22, 2019 ■

GENDER IMBALANCE IN COMPUTING SCIENCE

Appendix

Table 2

Face Validity for Items in the Questionnaire by Factor

Items	Justification of Questions
Nature of the Work [1, 2]	
1. I consider job security when planning my career.	1. We want to know if an underlying reason for women not choosing a CS field is the idea that a CS-related job does not guarantee job security.
2. I value large salaries over enjoyment when considering jobs.	2. We want to know if individuals hold the idea that having a CS-related job inadvertently means lower salaries.
3. I want to work with people.	3. With this question, we cover the notion that working in a CS-related field means not getting to work with people as much. This question also touches on the notion that women are better suited for jobs that involve working extensively with people.
4. I do not want a job that involves sitting in front of a computer.	4. This question is similar to the previous question, except that it is in the form of a negation.
5. I want a job with high status.	5. This question is based on a study that showed how a women's choice of career is influenced by factors such as status and influence over others. It touches on the idea that being in a CS-related field may mean having a lower status, what more with being a woman.
Stereotypes [1, 3, 4]	
1. I am good at math.	1. Based on the study done by Cheryan et al. (2017) we expect to find that females, having been primed with their gender in the earlier part of the survey, will be more likely to respond with "disagree" or "strongly disagree" if they read the statement "I am good at math". Being in CS may not involve a lot of math skills, but we want to see if the stereotype of women being bad at math holds to this day.
2. People in computing science are often depicted as "nerdy".	2. This question measures individual's stereotypes about what they think people in CS are like. More than that though, it attempts to see if there is a negative perception towards joining CS, which could lead to women being less likely to want to join the field if it brings their "image" down.
3. People in computing science are often depicted as male.	3. As the foundation of this study, this question measures if the overarching reason for the gender imbalance in CS is first a general impression based on a stereotype that people in CS are often depicted as male. If this question has significant results, what more about smaller reasons?
Attitudes and Beliefs [1, 5]	
1. I would not be successful in computing science.	1. Considering how our attitudes and beliefs are fundamental to influencing our day-to-day thoughts, feelings and behaviors, we asked this question, knowing that a disbelief in one's possibility of succeeding in the field is a large predictor in determining if the person succeeds in the first place.
2. If I wanted to pursue a career in computing science I could make it happen.	2. This question is like the opposite of the previous question, but we use the same underlying reason for asking this question. We believe that an intrinsic motivation and belief in one's ability to succeed in a CS career is fundamental to doing well in the field.
3. I would have trouble learning computing science skills.	3. Aside from the big picture of perceiving one's ability to do well in the field, having the belief in oneself to succeed in smaller aspects like certain skills to doing well are little milestones that build up to one's overall success in the field.
Environmental and Institutional Factors [1,5]	
1. I would not have many opportunities in computing science.	1. We asked this question with the idea that women may not choose a CS field in the first place if they already do not expect, via foresight, to have opportunities to develop their personal selves and career.
2. I would not be respected in a computing science job.	2. If a person's sense of worth and self-esteem is dependent on the amount of respect they get, it would be difficult to choose a field to be in if one is aware of possibilities of being disrespected in a field due to one's gender.

Items	Justification of Questions
<p>3. There is sexism in computing science.</p> <p>4. I have been encouraged to pursue computing science in the past.</p>	<p>3. This question explores the overall atmosphere of what it is like being in CS. Perceptions of the atmosphere applies to both work and educational environments, and influences women's decisions as to whether they want to spend a significant amount of time working and studying in such atmospheres.</p> <p>4. This question relates more to one's experience before university/college age. According to previous research, we believe that having encouragements from others is a key factor in influencing one's decision on what field to join. In our study, we look specifically at whether individuals were encouraged at a young age to join CS, and if that influenced their decisions.</p>
Societal Factors [1,5]	
<p>1. It would be hard for me to find a relatable mentor in computing science.</p> <p>2. It would be hard for me to make friends in computing science.</p> <p>3. I would be judged negatively for choosing a field that goes against what is typically expected of my gender.</p> <p>4. Computing science would not be ideal for family life.</p>	<p>1. A mentor guides a student during their journey through their degree. For some, they follow their mentor throughout their career for many years to come. As such, we aimed to explore if individuals desire a relatable mentor and use that as a determining factor as to whether they should join the field.</p> <p>2. This question relates to studies on how having people to study with and share problems with can be a huge factor in making one's experience in a field a good one. Thus, we sought to find out if individuals would be less likely to join the field because of their concerns about having friends to help them go through this process of learning.</p> <p>3. Tied together with stereotypes, attitudes, beliefs, and society's perspectives, this question merges all these factors together to explore if they motivate or do not motivate someone from staying or avoiding fields of work that they perceive to be gender-specific in some way.</p> <p>4. This question relates to beliefs that women should choose a field where they will have sufficient leeway to raise a family, yet perform well in their job. Being an idea that is prevalent in society, we used this question to determine if individuals, especially women, avoid CS because their family is one factor to be taken into consideration.</p>
Coursework	
<p>1. Computing science is not one of my degree requirements.</p> <p>2. Computing science courses never seem to fit my class schedules.</p> <p>3. In general, I try to avoid classes with labs.</p> <p>4. I am worried that a computing science course would lower my GPA.</p> <p>5. Computing science would take too much time to study for.</p>	<p>In general, these questions were not explicitly based on questions directly posed in previous literature. As such, we endeavored to seek answers for these questions. Specifically, we also realized a need to find out if there are other factors that are not sociological-based in affecting women's decisions for joining CS. These questions give us a more balanced view on the factors deterring women from joining CS.</p> <p>1. If an individual has already chosen another field to be in, and that field does not ask for them to take CS courses, naturally, we would not find them in such courses.</p> <p>2. Aside from CS courses, any courses that do not fit into a student's schedule would generally be avoided as well.</p> <p>3. This question gives us a little more insight regarding women's perceptions on whether they are good at math-related and computing-related skills. Such beliefs could be the reason for women avoiding classes with lab components. On the other hand, students could simply be avoiding labs because of how time-consuming they are, and studying the difference in responses in gender helps us to find that difference.</p> <p>4. Most students seek to do well in their degree, and we were looking to see if individuals avoid CS because of the stereotypes, or if it was also because they were afraid that the lack of CS-related skills may lower their GPA.</p> <p>5. For students who have a regular or large course load, there would certainly be a concern regarding the amount of time each course takes to study for and do well.</p>

GENDER IMBALANCE IN COMPUTING SCIENCE

Items	Justification of Questions
Opinion	These questions helped us to gain insight on what people thought was happening in the area of CS, and their general opinions aside from the Likert scale questions.
1. Do you think there is an gender imbalance in computing science courses?	1. This was an open-ended question that gave participants the platform to express what they truly felt, and if they perceived a gender imbalance in CS in the first place.
2. Which gender do you think is underrepresented in computing science courses?	2. This question measures an overall view / snap judgment that individuals make about a field in general.
3. What percentage of students in an average CS class are female?	3. Asking participants for a percentage helps us to understand what individuals think is happening in the field at this moment.
4. On a scale of 0 to 10, rate your interest level for taking a computing science course in the future.	4. After answering multiple questions about the ups and downs of being in CS, we looked to see if people still did or did not express an interest in joining CS.

Vers une conceptualisation multidimensionnelle de l'engagement communautaire : contribution du modèle multimodal de l'engagement psychologique

JOANIE POIRIER, ANNE BRAULT-LABBÉ, MARIE-CLAUDE ROBERT, JOANIE LEPAGE, JUSTINE LEBEAU, & ÉMILIE ZÉNÉRÉ
Université de Sherbrooke

L'engagement communautaire contribue à l'avancement des collectivités et au progrès social. Il contribue également au développement individuel, notamment par ses impacts positifs sur la qualité des relations interpersonnelles, sur la santé physique et psychologique ainsi que sur la formation identitaire. Toutefois, dans la littérature scientifique, ce construit est parfois confondu avec d'autres variables et comporte des lacunes sur le plan conceptuel et opérationnel. Cet article vise à présenter une recension critique des définitions et des opérationnalisations de l'engagement communautaire et tente de pallier les lacunes identifiées en proposant d'appliquer le *Modèle multimodal de l'engagement psychologique* au contexte communautaire. L'objectif général est d'offrir une compréhension plus précise et complète du phénomène d'engagement communautaire et de ses divers mécanismes psychologiques (affectifs, motivationnels, cognitifs, comportementaux) s'y rattachant. Les avantages théoriques autant que les limites empiriques actuelles du modèle lorsqu'appliqué à la sphère communautaire sont présentés, de même que des pistes de recherches futures prometteuses.

Mots-clés : engagement communautaire, questionnaire multimodal de l'engagement communautaire, modèle multimodal de l'engagement psychologique, conceptualisation, opérationnalisation

Community commitment has been shown to contribute to the advancement of collective and social progress. It also has been associated to individual well-being, considering its positive impacts on the quality of interpersonal relationships, on mental and physical health as well as on identity development. However, in scientific literature, this construct is often mistaken with other variables and presents different conceptual and methodological gaps. Hence, this article aims to present a critical review of various definitions and conceptualizations of community commitment. A second objective is to bridge identified gaps by proposing the application of the *Multimodal psychological commitment model* to the concept of community commitment. The general purpose is thus to propose a more precise and complete understanding of the construct of community commitment and of its psychological mechanisms (affective, motivational, cognitive and behavioural). The main advantages and limitations about the model's application to community's context will be discussed as well as directions for further research.

Keywords: community involvement, multimodal psychological commitment model, Multimodal Community Commitment Questionnaire, conceptualization, operationalization

À l'heure actuelle, l'engagement communautaire apparaît comme une réelle nécessité pour de nombreuses sociétés. À titre d'exemple, depuis les dernières années au Québec, d'importantes coupures budgétaires ont été effectuées par le gouvernement provincial (Gouvernement du Québec, 2016). La participation active des citoyens et de divers organismes a permis de pallier partiellement l'effet de ces coupes sur la collectivité, notamment dans les

secteurs de l'éducation, de la santé et des services sociaux. En outre, les organismes et organisations qui créent des occasions d'engagement communautaire contribuent à l'économie et au progrès social. À titre illustratif, pour l'année 2014, il est estimé que les organismes sans but lucratif ont apporté une contribution de 1,15 % au produit intérieur brut communautaire du Québec, ce qui représente un montant total de 11 420 650 \$ (Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2014).

Nous souhaitons remercier chaleureusement Monsieur François Courcy, Ph. D. (francois.courcy@usherbrooke.ca), dont les conseils avisés ont contribué à l'élaboration d'un projet de recherche rigoureux. Nous tenons également à remercier Madame Audrey Brassard, Ph. D. (audrey.brassard2@usherbrooke.ca) et monsieur Philippe Longpré (philippe.longpre@usherbrooke.ca) pour leur soutien technique et statistique concernant l'analyse factorielle exploratoire effectuée lors de l'étude de validation. Merci d'adresser toute correspondance concernant cet article à Madame Joanie Poirier (joanie.poirier@usherbrooke.ca).

Parallèlement, l'engagement communautaire semble également bénéficier à l'individu, et ce, à l'intérieur de différentes sphères de son développement. Effectivement, les associations positives entre l'engagement communautaire et la qualité de vie des individus ont été démontrées à maintes reprises. D'abord, il appert que l'engagement communautaire constitue un processus contribuant à

l'élaboration de relations interpersonnelles riches et significatives (Collins, Neal, & Neal, 2014). À titre illustratif, la contribution active des citoyens dans leur collectivité (p. ex., se joindre à un organisme à but non lucratif, militer pour une cause sociale) a été liée au fait d'être plus actif dans le milieu de vie, ainsi qu'au développement de relations significatives avec les pairs (Cullinane, 2006). Certaines formes d'engagement communautaire, comme le bénévolat ou l'implication étudiante, ont également été associées à une plus grande qualité des relations sociales et, par le fait même, à une augmentation des niveaux de bonheur et de santé ainsi qu'à une diminution des taux de dépression et de mortalité (Borgonovi, 2008). Qui plus est, certaines études recensent que les collectivités qui favorisent toute forme d'engagement communautaire présentent un plus grand niveau de partage émotionnel et d'empathie entre les individus qui en font partie (Albanesi, Cicognani, & Zani, 2007; Bess, Fisher, Sonn, & Bishop, 2002).

De plus, les individus qui se perçoivent comme étant engagés dans leur communauté semblent aussi bénéficier de plusieurs impacts positifs sur leur santé psychologique. Certains auteurs avancent en effet que l'engagement dans des sphères importantes de la vie, qui peuvent inclure la sphère communautaire, contribue à l'élaboration d'un sens donné à la vie en dépit des expériences d'anxiété et d'adversité existentielles auxquelles certains individus sont exposés (Brault-Labbé, 2017; Dubé, Jodoin, & Kairouz, 1997). Dans le même ordre d'idées, Heo, Chun, Lee et Kim (2016) ont mis de l'avant, par leurs travaux empiriques, que certaines formes d'engagement communautaire (p. ex., bénévolat, engagement dans des causes sociales ou politiques) sont positivement reliées à la satisfaction de vie et au bien-être psychologique. Ces formes d'engagement communautaire sont également liées à un meilleur niveau de soutien social et d'estime de soi (Hidalgo, Moreno-Jiménez, & Quiñonero, 2013).

Enfin, certains auteurs ont également mis en exergue que l'engagement communautaire contribue au développement identitaire. Ils ont proposé que l'engagement, sous une forme optimale envers les différentes sphères de la vie, dont la sphère communautaire, permet l'expression de soi et de ses valeurs au quotidien, et donc la construction d'une identité plus épanouie et achevée (Brault-Labbé, 2017; Waterman, 2015). En ce sens, il a également été démontré que la participation à des organisations et à des mouvements civiques façonne de façon durable l'identité en émergence des jeunes (Youniss, McLellan, & Yates, 1997).

Considérant l'importance que peut avoir l'engagement communautaire sur les plans du progrès

social, de la qualité de vie et de la construction identitaire, plusieurs auteurs ont tenté de l'étudier sous divers angles. Cependant, l'étude de l'engagement communautaire se bute à des limites conceptuelles. D'abord, il apparaît parfois difficile de distinguer l'engagement communautaire d'autres concepts qui peuvent paraître synonymes, mais qui en sont pourtant distincts. Ensuite, les travaux portant sur l'engagement communautaire présentent différentes limites en ce qui a trait à sa conceptualisation et à son opérationnalisation. La plupart du temps, ils n'incluent pas de description ou ils ne présentent pas de mesures des mécanismes psychologiques inhérents au processus d'engagement. Ceci limite autant l'étude scientifique du concept que son association avec différentes variables. Par le fait même, cela restreint l'identification de pistes qui permettraient de favoriser l'engagement communautaire et d'en faire bénéficier à la fois les individus et les sociétés dans lesquelles ceux-ci évoluent.

Le présent article poursuit ainsi deux objectifs. D'abord, il vise à présenter une recension permettant de bien cerner la définition de l'engagement communautaire, tout en s'efforçant de le distinguer des concepts connexes avec lesquels il est parfois confondu. À l'aide de cette définition, il sera alors possible de poser un regard critique sur les conceptualisations et les opérationnalisations existantes de l'engagement communautaire. Ensuite, le second objectif vise à proposer une nouvelle conceptualisation susceptible de pallier les limites qui seront relevées en appliquant le *Modèle multimodal de l'engagement psychologique* (MMEP; Brault-Labbé, 2017; Brault-Labbé & Dubé, 2009) à la sphère communautaire. Plus globalement, le but du présent article est donc de suggérer un cadre conceptuel plus optimal pour l'étude future de l'engagement communautaire et de certains enjeux individuels et collectifs s'y rapportant.

Pour répondre au premier objectif, la première partie de l'article (c.-à-d., l'état des connaissances sur l'engagement communautaire) présente successivement : 1) une définition générale de l'engagement communautaire permettant de se représenter globalement le concept en s'appuyant sur les notions d'engagement et de communauté; 2) un portrait des concepts fréquemment confondus avec l'engagement communautaire, en précisant les distinctions qui s'imposent et qui permettent de cerner avec plus de clarté ce qu'est et n'est pas l'engagement communautaire; 3) une recension plus approfondie des différentes conceptualisations existantes de l'engagement communautaire (modèles théoriques et opérationnalisations), en tentant de faire ressortir les forces, mais également les limites de celles-ci. Pour rencontrer le deuxième objectif, la seconde partie de

l'article présente le MMEP et les trois modes d'engagement qu'il propose, d'abord de manière générale, puis de manière plus détaillée lorsque spécifiquement appliqué à la sphère communautaire. Ses contributions potentielles à l'étude future de l'engagement communautaire sont également abordées.

État des connaissances sur l'engagement communautaire

Définition générale

Pour bien comprendre la notion d'engagement communautaire, il importe d'abord de bien se représenter en quoi consistent respectivement les notions d'engagement et de communauté. De manière générale, la notion d'engagement est associée, pour la plupart des auteurs qui s'y sont intéressés, à divers mécanismes psychologiques qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé. L'engagement peut inclure des sphères d'activités variées comme le domaine scolaire, le domaine professionnel ou le domaine conjugal (cf. Brault-Labbé & Dubé, 2009). La communauté, quant à elle, s'est vue définie par de nombreux auteurs comme un ensemble de personnes identifiables ayant en commun un territoire donné ou qui sont liées par un réseau social basé sur des aptitudes ou des intérêts communs (Fournier & Potvin, 1995; Hillery, 1955; Stukas & Dunlap, 2002). Intégrant simultanément ces deux construits, la notion d'engagement communautaire se réfère ainsi à un processus psychologique individuel ou groupal d'implications volontaires et collaboratives pour la réalisation d'actions significatives visant à améliorer la société et l'avenir de celle-ci (Lawford & Ramey, 2017). Certaines précisions peuvent s'ajouter à cette définition à la lumière de distinctions avec des concepts semblables, tel que présenté dans la prochaine section. Afin de faciliter la compréhension du phénomène d'engagement communautaire et d'éviter les confusions conceptuelles, il est primordial de le différencier d'autres phénomènes qui apparaissent similaires, mais qui sont pourtant distincts.

Concepts à distinguer de l'engagement communautaire

Trois concepts sont ici ciblés : l'engagement social, le bénévolat et l'engagement civique. En ce qui a trait à l'engagement social, malgré le fait qu'il semble référer au même domaine que l'engagement communautaire (c.-à-d., un engagement de l'individu en lien avec sa collectivité ou son milieu de vie), ce concept apparaît bien distinct, particulièrement dans la littérature anglophone. En effet, les expressions anglophones *social engagement*, *social involvement* et

social commitment réfèrent essentiellement aux différents types de relations qui incluent une interaction sociale directe entre les individus (p. ex., engagements amoureux, familiaux, amicaux) et non à un engagement plus global face à la communauté pour y apporter une contribution personnelle (Bowen, Jensen, Martin, & Mancini, 2016).

La situation est différente pour le bénévolat et l'engagement civique. Ces deux concepts sont bel et bien évoqués par des auteurs qui s'intéressent aux diverses formes que peut prendre l'implication des individus face à leur communauté. Ils sont donc susceptibles d'être employés comme synonymes de l'engagement communautaire, mais ils s'en distinguent (Stukas & Dunlap, 2002).

D'abord, le bénévolat est défini comme une forme d'aide délibérée, effectuée sur une base volontaire, n'ayant pas de rémunération à la clé et qui est accomplie à l'intérieur d'une organisation ou d'une infrastructure donnée (Clary et al., 1998; Penner & Finkelstein, 1998; Shantz, Saksida, & Alfes, 2014; Snyder & Omoto, 1992). L'engagement communautaire et l'engagement bénévole apparaissent ainsi similaires sur le plan de leur visée prosociale et sur leurs cibles possibles. À cet effet, Matsuba, Hart et Atkins (2007) ont opérationnalisé l'engagement bénévole par la mesure du nombre d'heures d'implication mensuelle dans quatre sphères d'engagement, soit l'implication orientée vers les soins et la santé, l'implication dans le milieu scolaire ou auprès des jeunes, l'implication dans des organisations ou des causes politiques ainsi que l'implication dans tous les autres organismes, les causes ou les organisations de charité.

Ces sphères possibles d'engagement bénévole s'avèrent très similaires à la majorité des activités incluses dans la définition de l'engagement communautaire (Hofmeister & Edgell, 2015; Hostetler, 2012; Lawford & Ramey, 2017) et peuvent donc être considérées comme des cibles possibles d'engagement communautaire. Cependant, sur le plan conceptuel, le bénévolat doit être considéré comme l'une des formes possibles d'engagement communautaire (Stukas & Dunlap, 2002; Wilson, 2000) et non comme synonyme de celui-ci. En effet, l'engagement communautaire est un concept plus large, incluant l'ensemble des actions prosociales émises en société, qu'elles soient faites à l'intérieur d'une organisation ou non et qu'elles soient rémunérées ou non (Stukas & Dunlap, 2002).

Tout comme l'engagement communautaire, l'engagement civique inclut le bénévolat, la participation à des activités politiques et la participation aux événements caritatifs (Hostetler,

2012; Ménard, 2010, avril; Voight & Torney-Purta, 2013). De plus, les deux concepts réfèrent à la volonté des individus de s'impliquer dans la société en vue de l'améliorer (Ahmed & Palermo, 2010; McCabe, Keast, & Brown, 2006, September; Ménard, 2010, avril). Toutefois, à la différence de l'engagement communautaire, l'engagement civique inclut certaines actions et attitudes qui relèvent de la responsabilité citoyenne, mais qui ne visent pas nécessairement l'amélioration directe de la société (p. ex., le fait d'exercer son droit de vote ou le fait de souhaiter développer ses connaissances civiques; Finlay, Flanagan, & Wray-Lake, 2011; Ménard, 2010, avril). À la lumière de ces informations, l'engagement communautaire semble être inclus dans l'engagement civique, alors que l'engagement civique se réfère à une réalité plus large. Ainsi, les auteurs qui souhaitent s'intéresser spécifiquement aux individus qui s'impliquent dans leur communauté en vue de l'améliorer gagnent à se référer au concept d'engagement communautaire plutôt qu'à celui d'engagement civique. Pour une meilleure compréhension de la distinction entre l'engagement communautaire et ses concepts connexes, voir la Figure 1.

En somme, à la lumière des distinctions maintenant établies, l'étude de l'engagement communautaire appelle à la prudence dans la manière d'inclure ou non certains éléments dans sa définition. Globalement, la recension effectuée permet de l'envisager comme tout processus individuel ou groupal d'implications volontaires dans une société ayant pour but de l'améliorer ou d'en améliorer l'avenir, et ce, avec ou sans rémunération à la clé. Cet engagement est effectué face à un ensemble de personnes partageant avec l'individu un espace géographique, un intérêt ou une situation commune et peut être accompli dans les sphères scolaire, politique, de la santé, ou envers tous

les autres organismes, les causes ou les organisations (Matsuba et al., 2007). Cette définition générale apparaît la plus complète et est donc retenue dans le présent article.

Conceptualisations et opérationnalisations existantes de l'engagement communautaire

Si les sections précédentes ont conduit à une définition générale relativement claire du phénomène d'engagement communautaire, les auteurs ne s'entendent pas toujours lorsque vient le moment de le modéliser, de l'opérationnaliser et de le mesurer de manière précise. Par exemple, certains auteurs s'intéressent à l'engagement communautaire en tant que processus qui permet de créer un partenariat citoyen ou un dialogue politique visant l'amélioration des services à la population, des politiques, des programmes et des pratiques établies (Ahmed & Palermo, 2010; Kernaghan, 2009; McCabe et al., 2006, septembre). Ces auteurs illustrent bien, dans une perspective plus sociologique, l'implication des individus dans un processus visant à améliorer la société. Cependant, leurs formulations théoriques ne permettent pas de comprendre, d'un point de vue psychologique, ce que vivent les individus qui s'engagent dans la communauté, notamment dans les différentes dimensions de leur expérience subjective (p. ex., sur les plans cognitif, motivationnel, affectif). Cela pose un problème, puisque l'engagement est reconnu dans la littérature comme un processus psychologique, tel qu'en font foi les définitions générales présentées précédemment.

Parallèlement, lorsqu'ils tentent d'opérationnaliser l'engagement communautaire, plusieurs auteurs se limitent à le mesurer par différentes actions que font les individus au sein de leur communauté et, par le fait même, ils ne le conceptualisent qu'à partir

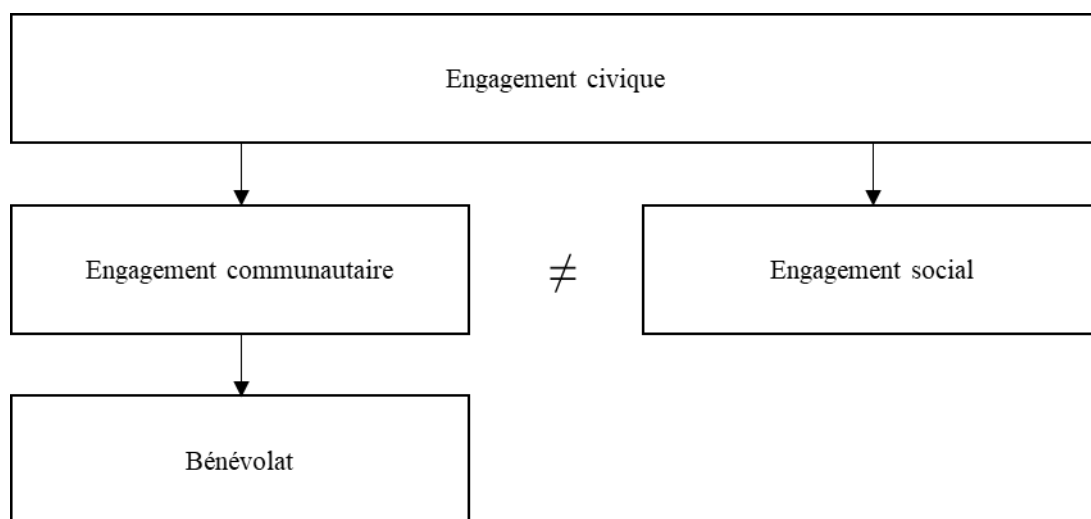


Figure 1. Distinction entre l'engagement communautaire et ses concepts connexes.

d'indicateurs comportementaux. Ainsi, Hostetler (2012) définit l'engagement communautaire comme une participation dans la communauté qui peut être faite sous forme de bénévolat et de participation dans des activités politiques et d'autres événements, dont les événements caritatifs ou les activités sociales récréatives. Pour mesurer ce type d'engagement, cet auteur s'est basé essentiellement sur la fréquence de participation à ces événements.

Dans une optique semblable, Hofmeister et Edgell (2015) opérationnalisent l'engagement communautaire à partir d'indicateurs tels que le bénévolat formel, les associations informelles d'entraide et l'attachement à sa communauté. À l'aide d'une analyse de classification des scores obtenus à ces indicateurs, ils ont identifié quatre styles d'engagement communautaire : l'engagement dans le réseau local, l'engagement intégré dans une institution, l'engagement modéré et l'engagement relâché. Cette conceptualisation offre la possibilité de décrire différents profils d'engagement et d'en suggérer divers degrés possibles. Cependant, le modèle se centre encore ici sur des indicateurs comportementaux de l'engagement communautaire, tels que le nombre d'années dans le voisinage, le nombre d'heures de bénévolat ou encore le nombre d'amis rencontrés dans une organisation. Lorsque ces auteurs font référence à l'attachement des individus envers divers objets sociaux (p. ex., la famille ou les amis), cela peut donner l'impression qu'une dimension de nature affective est mesurée. Cependant, ils le font en réalité sur la base de la fréquence à laquelle l'individu est en contact avec ceux-ci. Ainsi, malgré ses contributions, cette proposition demeure insuffisante pour comprendre l'ampleur de l'expérience psychologique inhérente à l'engagement communautaire. En outre, le fait de mesurer la fréquence des contacts avec des membres du réseau social semble indiquer une confusion entre l'engagement communautaire et l'engagement social dans cet instrument, bien qu'il s'agisse de deux phénomènes distincts.

En somme, malgré la richesse des études publiées à ce jour en ce qui a trait à l'engagement communautaire, deux principaux problèmes semblent se dégager au regard de la conceptualisation du construit. En premier lieu, plusieurs auteurs l'approchent théoriquement comme un processus avant tout sociologique et avec une marge limitée de compréhension du processus psychologique vécu par la personne qui s'engage face à sa communauté. En second lieu, le problème relève du fait que l'engagement communautaire est opérationnalisé et mesuré essentiellement à la lumière des actions observables de l'individu, ce qui rend l'étude psychologique du construit incomplète. Les deux

problèmes se rejoignent dans le fait que la grande majorité des travaux recensés ne cherchent pas à comprendre ni à mettre en lumière les différents mécanismes psychologiques présents chez l'individu à travers son implication face à la communauté. Par le fait même, ces travaux ne considèrent pas la nature complexe et multidimensionnelle que l'on reconnaît généralement au processus d'engagement psychologique (Brault-Labbé & Dubé, 2009). Cet état des faits rend difficile l'approfondissement des connaissances sur le construit ainsi que la compréhension de sa contribution au bien-être et au fonctionnement optimal de l'individu (Heo, Chun, Lee, & Kim, 2016; Waterman, 2015). Le MMEP, empiriquement validé notamment par Brault-Labbé et Dubé, pourrait s'avérer prometteur pour dépasser ces limites constatées dans la littérature actuelle.

Modèle multimodal de l'engagement psychologique

Le MMEP (Brault-Labbé, 2017; Brault-Labbé & Dubé, 2009) a été validé dans trois domaines spécifiques, soit les domaines scolaire (Brault-Labbé & Dubé, 2008; Brault-Labbé & Dubé, 2010), professionnel (Morin, Brault-Labbé, & Brassard, 2013) et conjugal (Brault-Labbé, Brassard, & Gasperetto, 2017). Il a été élaboré afin de conceptualiser et de mesurer le degré et le type d'engagement des individus dans différentes sphères de leur vie. Il a également été conçu afin de permettre aux individus d'entamer un processus de réflexion face à leur manière d'être engagés (Brault-Labbé et al., 2017). Ce modèle vise à offrir une compréhension multidimensionnelle de l'expérience subjective de l'engagement en tenant compte de ses aspects motivationnels, affectifs, cognitifs et comportementaux. En plus de décrire l'engagement optimal associé au bien-être de l'individu, ce modèle décrit également deux modes représentant des difficultés ou des déséquilibres d'engagement, c'est-à-dire le sous-engagement et le surengagement. Ils sont associés à un bien-être moindre et à des difficultés variées chez les individus (Brault-Labbé, 2017; Brault-Labbé et al., 2017; Brault-Labbé & Dubé, 2009; Morin et al., 2013). Ce modèle permet donc d'offrir une vision plus représentative de la multiplicité et de la complexité des différentes expériences possibles d'engagement. La section suivante présente les trois modes d'engagement proposés par le modèle, appliqués à la sphère communautaire.

Application du modèle au domaine communautaire. Tel que mentionné précédemment, le MMEP propose l'existence de trois modes différents d'engagement. L'opérationnalisation de chacun d'eux est décrite ci-dessous, accompagnée à

chaque fois d'un exemple visant à en démontrer l'application à une situation d'engagement communautaire. La situation retenue est celle d'un étudiant qui s'implique dans le comité environnemental de son université. Puisque l'engagement communautaire consiste en un processus d'implication volontaire ayant pour but d'améliorer la société ou d'en améliorer l'avenir, il s'agit ici d'une implication visant des progrès concernant des enjeux environnementaux actuels et futurs qui peuvent toucher la société. De plus, dans le cas présent, le processus est bénévole (non rémunéré) et groupal (p. ex., l'étudiant se joint à un comité).

L'engagement optimal. Le premier mode d'engagement du modèle multimodal, soit l'engagement optimal, inclut trois mécanismes ou forces psychologiques permettant à l'individu d'initier et de maintenir des actions et des pensées orientées vers un objet social particulier (p. ex., une personne, une activité, un projet personnel). La première composante, l'enthousiasme, représente la dimension motivo-affective de l'engagement optimal. Celle-ci correspond à la combinaison de l'énergie (force motivationnelle) et de l'intérêt ou de la valeur personnelle (force affective) accordée à la cible d'engagement. Cette dimension est responsable de l'enclenchement du processus d'engagement et incarne l'élan spontané ressenti envers la cible.

La deuxième composante de l'engagement optimal est la composante cognitive, soit la réconciliation des éléments positifs et négatifs relatifs au processus d'engagement. Elle correspond à l'acceptation par l'individu du fait que son engagement comporte des inconvénients, des obstacles et/ou des coûts personnels. Toutefois, malgré ces difficultés, il évalue que les avantages ou les bénéfices associés à son engagement sont suffisamment grands pour que le choix de s'engager ait un sens à ses yeux (c.-à-d., calcul coûts-bénéfices).

Finalement, la composante comportementale est la persévérance. Celle-ci correspond aux actions et aux efforts que l'individu investit dans le but de maintenir son engagement en dépit des obstacles rencontrés. Cette notion d'obstacle est importante, puisque le défi de demeurer engagé est réellement rencontré lorsque l'individu est confronté à des difficultés qui mettent en doute son implication face à la cible visée.

Appliqué à un contexte d'engagement communautaire, l'étudiant engagé de manière optimale dans le comité environnemental de son université aurait ressenti, dès le départ, un élan spontané en lien avec cette implication. Il serait motivé à contribuer à l'environnement et se sentirait énergisé lorsqu'il participerait à des activités liées à son implication (composante motivo-affective). Bien

entendu, l'étudiant serait conscient que certains aspects de son implication peuvent être plus ardues, tels que la difficulté de mobiliser suffisamment d'appuis pour faire voter des clauses environnementales, mais il persévérerait malgré tout (composante comportementale), car, selon son point de vue, la cause pour laquelle il s'engagerait surpasserait ces obstacles (composante cognitive).

Le surengagement. Le surengagement se définit par les contreparties excessives des mécanismes de l'engagement optimal. Ainsi, la composante motivo-affective correspond à un intérêt et à une énergie prépondérants et excessifs accordés à l'objet d'engagement, impliquant par le fait même peu d'énergie et d'intérêt pour d'autres activités. La composante cognitive réfère, quant à elle, à une perception de déséquilibre dans sa vie à cause de cet engagement. Cela se manifeste par une impression de négliger des aspects importants de sa vie (p. ex., vie familiale ou conjugale) ou d'avoir à faire des sacrifices excessifs pour pouvoir continuer de s'engager. La composante comportementale correspond à une persistance compulsive dans les activités associées à son engagement, aux dépens de son hygiène de vie et de sa santé.

En reprenant l'exemple de ce même étudiant maintenant surengagé pour la cause environnementale, celui-ci investirait la majorité de son temps à s'impliquer dans son comité et ne trouverait que peu ou plus de temps et d'énergie pour autre chose (composante motivo-affective). Il pourrait avoir l'impression que s'engager pour l'environnement l'occupe au point de menacer d'autres aspects importants de sa vie (p. ex., la réussite de ses cours, sa relation amoureuse ou son emploi), ce qui engendrerait un sentiment d'avoir à faire des sacrifices excessifs pour cette cause qui lui tient à cœur (composante cognitive). Cependant, il ne pourrait s'empêcher de continuer de s'investir dans son comité environnemental de manière compulsive (en temps et en énergie investis). Cela pourrait même l'amener à négliger ses heures de sommeil ou son alimentation (composante comportementale).

Le sous-engagement. À l'inverse, le sous-engagement se définit par les contreparties déficitaires des mécanismes motivationnel, affectif, cognitif et comportemental que propose l'engagement optimal. Toutefois, pour ce mode d'engagement, les différentes composantes du modèle se regroupent différemment. Ainsi, dans le sous-engagement, la première composante est la composante motivationnelle. Celle-ci correspond au manque d'énergie, c'est-à-dire une difficulté à trouver la force nécessaire afin de poursuivre ou de maintenir l'engagement. La deuxième composante, la composante affective, se

ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE : RÉFLEXION THÉORIQUE

réfère plutôt à un manque d'intérêt ou de valeur accordé aux cibles d'engagement. Enfin, la troisième composante, soit la composante cognitive-comportementale, correspond à une perception d'envahissement face aux difficultés vécues dans l'engagement, au point de ne plus y voir suffisamment d'aspects positifs et d'envisager de mettre un terme aux efforts et à la réalisation des activités qui s'y rattachent. L'intention de cesser l'activité s'avère ici un point essentiel puisqu'elle met en lumière qu'un individu effectuant une activité d'engagement peut, en termes d'heures ou de travail investi, sembler engagé dans sa communauté bien qu'il soit en réalité exténué et cultive un désir de cesser son engagement. La Figure 2 illustre ces trois modes d'engagement.

Lorsqu'appliqué à l'engagement communautaire, l'étudiant sous-engagé dans le comité environnemental de son université se retrouverait ici démotivé par son implication (composante motivationnelle). Même s'il continuait à participer aux activités de son comité, il ne ressentirait plus d'intérêt ni d'énergie envers celles-ci (composante affective). Il aurait le sentiment que les difficultés sont trop nombreuses comparativement aux avancements possibles de la cause et cultiverait de plus en plus l'intention de se retirer du comité (composante cognitive-comportementale).

Précisions théoriques

Quelques précisions méritent d'être apportées à la présentation des trois modes d'engagement afin de saisir pleinement le modèle. D'abord, il importe

d'insister sur le fait que le sous-engagement et le surengagement ne correspondent pas simplement à des degrés moindres ou supérieurs d'engagement optimal. Effectivement, en s'appuyant sur la description de chacun des modes d'engagement qu'il propose, le modèle multimodal postule qu'un engagement optimal peut être faible ou élevé tout en demeurant équilibré et vécu de manière plutôt positive par l'individu. Par exemple, un étudiant peut s'impliquer occasionnellement dans le comité environnemental et exprimer son souhait de ne pas en faire plus, comparativement à un autre étudiant qui souhaite exercer un rôle de leader et avoir plus de responsabilités dans le même comité. Les deux peuvent vivre une expérience psychologique d'engagement optimal sans présenter la même intensité au niveau de l'intérêt et des comportements d'investissement. Un engagement optimal faible est donc qualitativement distinct d'un manque d'engagement (sous-engagement), tout comme un engagement optimal élevé est qualitativement distinct d'un excès d'engagement (surengagement). En effet, le sous-engagement et le surengagement sont associés à une expérience subjective négative ou inconfortable chez l'individu (impression de déséquilibre), contrairement à l'engagement optimal.

Ensuite, bien que cela n'ait pas encore été démontré par des études longitudinales, le modèle postule théoriquement que l'engagement constitue un processus dynamique, qui évolue dans le temps, en ce qui a trait tant à la manière de s'engager qu'au degré d'engagement. Ainsi, pour un engagement donné, un

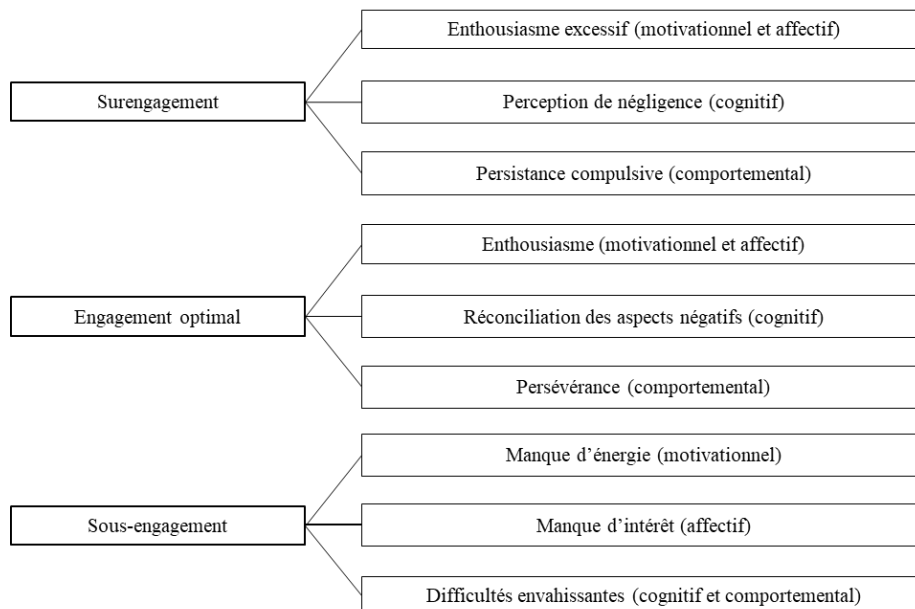


Figure 2. Modèle théorique des trois modes de l'engagement communautaire (adapté de Béliveau, Brault-Labbé, & Brasard, 2016, avril).

individu peut non seulement osciller entre les trois modes d'engagement au fil du temps, mais les composantes de chaque mode d'engagement peuvent également varier dans le temps et en intensité. Pour illustrer cette dernière idée en reprenant l'exemple de l'étudiant, il est possible que celui-ci amorce son implication au sein du comité environnementaliste avec un engagement optimal où prédomine un grand élan d'enthousiasme (composante motivo-affective). À supposer qu'au bout de six mois, des conflits apparaissent dans le comité et génèrent des difficultés inattendues, son enthousiasme pourrait temporairement diminuer, mais sans complètement disparaître si la cause est suffisamment importante à ses yeux. Sa capacité de réconcilier les aspects positifs et négatifs (composante cognitive) pourrait alors se voir davantage mobilisée et prédominer durant un certain temps, toujours dans un mode d'engagement optimal. Une fois les conflits apaisés, l'enthousiasme pourrait revenir à son niveau d'origine. Par ailleurs, si les conflits apparaissent trop intenses et envahissants aux yeux de l'étudiant et l'amènent à perdre son intérêt pour le comité, son engagement, qui était jusque-là optimal, risque de glisser vers le sous-engagement. Il y aurait alors changement de mode d'engagement.

Discussion générale

Cet article avait pour objectif de définir l'engagement communautaire en comparaison avec des concepts connexes, de présenter une recension critique sur sa conceptualisation et son opérationnalisation, puis de proposer d'appliquer à la sphère communautaire le MMEP afin de pallier les lacunes constatées. Ce modèle permet notamment de décrire de manière multidimensionnelle l'expérience psychologique associée à l'engagement communautaire en décrivant non seulement les expériences positives d'implication communautaire (engagement optimal), mais également les difficultés associées aux excès et au manque d'engagement (surengagement et sous-engagement). De plus, ce modèle permet de s'intéresser à différents profils d'engagement à l'intérieur de chacun des modes proposés, permettant de considérer le phénomène dans la pluralité et la complexité des expériences subjectives qui peuvent y être associées.

Tel qu'explicité précédemment, le MMEP, lorsqu'appliqué à la sphère communautaire, présente donc de nombreux avantages pour l'étude du phénomène d'engagement communautaire. Tout d'abord, tel qu'il est opérationnalisé, il peut être applicable à toutes les cibles ou les champs d'action d'engagement communautaire. Cela inclut à la fois l'implication orientée vers les soins et la santé, vers le milieu scolaire ou auprès des jeunes, vers des

organisations ou des causes politiques ainsi que vers tous les autres organismes, causes ou organisations de charité. Ensuite, en offrant une perspective clairement psychologique (plutôt que sociologique) et multidimensionnelle, ce modèle comble certaines limites conceptuelles dans l'étude du construit. Il permet ainsi d'en obtenir une représentation plus complète, en prenant en compte non seulement l'aspect comportemental, plus fréquemment étudié dans la littérature scientifique sous forme d'indicateurs objectifs, mais en y incluant également les composantes cognitives, affectives et motivationnelles. Le modèle se veut ainsi un reflet de la complexité du phénomène d'engagement communautaire et des multiples expériences individuelles pouvant lui être associées.

Limite de l'application du modèle à la sphère communautaire

Bien que prometteuse, la principale limite actuelle à l'application du MMEP à la sphère communautaire vient du fait que la validation empirique de cette démarche demeure à compléter. En effet, une première version du *Questionnaire multimodal d'engagement communautaire* a été élaborée en s'appuyant sur la définition des trois modes d'engagement et de leurs composantes, sur l'avis de deux juges experts ainsi que sur la base d'items utilisés dans les questionnaires précédemment validés dans d'autres sphères d'engagement (Brault-Labbé et al., 2017; Brault-Labbé & Dubé, 2010; Morin et al., 2013). Les résultats se rapportant à la validité de construit du Questionnaire multimodal d'engagement communautaire (analyses factorielles exploratoires), à sa validité convergente (p. ex., valeurs communautaires) et à sa validité divergente (p. ex., désirabilité sociale) allaient majoritairement dans le sens attendu et ce, malgré le fait que l'étude ait été réalisée auprès d'un échantillon de faible taille ($N = 140$). Néanmoins, une nouvelle étude gagnerait à être effectuée avec un échantillon de plus grande taille, ce qui permettrait d'atteindre les critères statistiques les plus récents pour optimiser la réalisation d'analyses factorielles exploratoires (Tabachnik & Fidell, 2013). De plus, des analyses factorielles confirmatoires devront être réalisées afin de soutenir encore davantage la validité de construit de l'instrument. Qui plus est, il pourrait être favorable d'ajouter des variables critères pour renforcer les preuves de validité convergente et divergente de l'instrument. Ces étapes ultérieures de validation apparaissent souhaitables pour fournir un appui empirique qui corrobore les avantages théoriques proposés.

Orientations futures

Au-delà des prochaines études de validation proposées, il est suggéré d'effectuer des études qui se

pencheraient sur les associations entre les divers modes et profils d'engagement communautaire que propose le modèle avec certaines variables liées au fonctionnement psychologique (p. ex., niveau de bien-être, présence de psychopathologies, niveau d'autodétermination; cf. Brault-Labbé, 2017; Culliane, 2016; Heo et al., 2016), ainsi qu'avec certaines variables liées à la qualité des relations interpersonnelles (p. ex., appartenance sociale, leadership). Ces variables pourraient en effet permettre de mieux comprendre les mécanismes psychologiques par lesquels l'engagement communautaire constitue un vecteur de développement social et individuel. De telles études pourraient également posséder une valeur appliquée, par exemple en suggérant des pistes d'intervention pour soutenir un mode optimal d'engagement communautaire autant auprès de la population générale qu'auprès de certaines populations cliniques (p. ex., des individus présentant des difficultés personnelles et relationnelles). Finalement, le Questionnaire multimodal d'engagement communautaire pourrait éventuellement devenir un outil d'évaluation clinique, d'éducation ou de réflexion en soutien à l'apprentissage sur les manières de s'engager sainement dans sa communauté et d'utiliser cette voie pour améliorer son fonctionnement global individuel ou relationnel.

Conclusion

En conclusion, le MMEP appliqué à la sphère communautaire apparaît prometteur pour offrir une compréhension approfondie du phénomène d'engagement communautaire. En effet, grâce aux modes d'engagement déficitaire (sous-engagement) et excessif (surengagement) qu'il propose en plus de l'engagement optimal et par la nature multidimensionnelle reconnue au concept d'engagement qu'il prend en compte (dimensions comportementale, cognitive, motivationnelle et affective), il est susceptible d'enrichir significativement la conceptualisation du construit d'engagement communautaire. L'étude du phénomène pourrait s'en trouver approfondie, ce qui pourrait permettre d'encourager cette sphère d'engagement dans une perspective d'amélioration de la société et de contribution au bien-être individuel.

Références

- Ahmed, S. M., & Palermo, A. S. (2010). Community engagement in research frameworks for education and peer review. *American Journal of Public Health, 100*, 1380-1387.
- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 17*, 387-406.
- Béliveau, M.-E., Brault-Labbé, A., & Brassard, A. (2016, avril). *Validation de la version abrégée du Questionnaire multimodal d'engagement scolaire (QMES)*. Communication présentée au congrès annuel pour la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie. Trois-Rivières, Canada.
- Bess, K. D., Fisher, A. T., Sonn, C. C., & Bishop, B. J. (2002). Psychological sense of community: Theory, research, and application. Dans A. T. Fisher, C. C. Sonn & B. J. Bishop (Dirs.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications*. (p. 3-22). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Borgonovi, F. (2008). Doing well by doing good: The relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness. *Social Science & Medicine, 66*, 2321-2334.
- Bowen, G. L., Jensen, T. M., Martin, J. A., & Mancini, J. A. (2016). The willingness of military members to seek help: The role of social involvement and social responsibility. *American Journal of Community Psychology, 57*, 203-215.
- Brault-Labbé, A., (2017). L'engagement psychologique : fonctions adaptatives, paradoxes, modalités et composantes. *Soins, 821*, 30-33.
- Brault-Labbé, A., Brassard, A., & Gasparetto, C. A. (2017). Un nouveau modèle d'engagement conjugal : validation du Questionnaire multimodal d'engagement conjugal. *Revue canadienne des sciences du comportement, 49*, 231-242.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation, 34*, 729-751.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 81*, 115-131.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Revue canadienne des sciences du comportement, 42*, 80-92.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1516-1530.
- Collins, C. R., Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2014). Transforming individual civic engagement into community collective efficacy: The role of bonding social capital. *American Journal of Community Psychology, 54*, 328-336.
- Cullinane, P. (2006). Late-life civic engagement enhances health for individuals and communities. *Journal on Active Aging, 5*, 66-73.

- Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement : un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18, 211-237.
- Finlay, A. K., Flanagan, C., & Wray-Lake, L. (2011). Civic engagement patterns and transitions over 8 years: The AmeriCorps national study. *Developmental Psychology*, 47, 1728-1743.
- Fournier, P., & Potvin, L. (1995). Participation communautaire et programmes de santé : les fondements du dogme. *Sciences sociales et santé*, 13, 39-59.
- Gouvernement du Québec. (2016). Le plan économique du Québec. Repéré à <http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2016-2017/fr/documents/planeconomique.pdf>.
- Heo, J., Chun, S., Lee, S., & Kim, J. (2016). Life satisfaction and psychological well-being of older adults with cancer experience: The role of optimism and volunteering. *The International Journal of Aging & Human Development*, 83, 274-289.
- Hidalgo, M. C., Moreno-Jiménez, P., & Quiñero, J. (2013). Positive effects of voluntary activity in old adults. *Journal of Community Psychology*, 41, 188-199.
- Hillery Jr., G. A. (1955). Definitions of community: Areas of agreement. *Rural Sociology*, 20, 111-123.
- Hofmeister, H., & Edgell, P. (2015). The relevance of place and family stage for styles of community involvement. *Community, Work & Family*, 18, 58-78.
- Hostetler, A. J. (2012). Community involvement, perceived control, and attitudes toward aging among lesbians and gay men. *International Journal of Aging & Human Development*, 75, 141-167.
- Kernaghan, K. (2009). Vers une gouvernance publique intégrée : améliorer la prestation de services par le biais de l'engagement communautaire. *Revue internationale des sciences administratives*, 75, 261-278.
- Lawford, H. L., & Ramey, H. L. (2017). Predictors of early community involvement: Advancing the self and caring for others. *American Journal of Community Psychology*, 59, 133-143.
- Matsuba, M. K., Hart, D., & Atkins, R. (2007). Psychological and social-structural influences on commitment to volunteering. *Journal of Research in Personality*, 41, 889-907.
- McCabe, A. C., Keast, R. L., & Brown, K. A. (2006, September). *Community engagement: Towards community as governance*. Communication présentée à Governments and Communities in Partnership Conference, Melbourne, Australie.
- Ménard, M. (2010, avril). L'engagement civique des jeunes. Repéré à <https://bdp.parl.ca/Content/LOP/ResearchPublications/2010-23-f.htm>.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2014). L'importance économique de l'action communautaire et bénévole au Québec. Repéré à https://rqge.qc.ca/wpcontent/uploads/2015/02/NoteMESS2014_ImportanceComuaireQC.pdf.
- Morin, A., Brault-Labbé, A., & Brassard, A. (2013). Conceptualisation multimodale de l'engagement professionnel et associations avec le bien-être chez des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39, 571-595.
- Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 525-537.
- Shantz, A., Saksida, T., & Alfes, K. (2014). Dedicating time to volunteering: Values, engagement, and commitment to beneficiaries. *Applied Psychology: An International Review*, 63, 671-697.
- Snyder, M., & Omoto, A. M. (1992). Volunteerism and society's response to the HIV epidemic. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 113-116.
- Stukas, A. A., & Dunlap, M. R. (2002). Community involvement: Theoretical approaches and educational initiatives. *Journal of Social Issues*, 58, 411-427.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston, MA: Pearson.
- Voight, A., & Torney-Purta, J. (2013). A typology of youth civic engagement in urban middle schools. *Applied Developmental Science*, 17, 198-212.
- Waterman, A. S. (2015). What does it mean to engage in identity exploration and hold identity commitments? A methodological critique of multidimensional measures for the study of identity processes. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 15, 309-349.
- Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26, 215-240.
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40, 620-631.

 Reçu le 26 juin 2018

 Révision reçue le 1^{er} septembre 2018

Accepté le 22 janvier 2019 ■

Résilience des élèves en classe d'accueil : perception des enseignants au primaire

ANNE-SOPHIE DORION, ZINEB SQUALLI, JESSICA LALANDE, SABRINA ASSELIN, MARIELLE HAJJAR, & GUADALUPE PUENTES-NEUMAN
Université de Sherbrooke

Le nombre d'élèves immigrants et réfugiés augmente considérablement dans les écoles québécoises. En raison du parcours migratoire, ces élèves cumulent des facteurs de risque qui menacent ainsi leur développement. En utilisant le modèle écologique de Bronfenbrenner, cette étude qualitative dresse un portrait de la perception des enseignants sur la résilience des élèves en classes d'accueil au primaire. Elle outille les enseignants et soutient leur rôle auprès de ces élèves, favorisant leur intégration en réduisant leurs facteurs de risque. Une analyse thématique de 4 entretiens individuels semi-structurés effectués auprès d'enseignants de classes d'accueil a relevé 11 thèmes. Ceux-ci rendent notamment compte de l'importance de l'ontosystème et du mésosystème *famille-école* (correspondant aux relations parents-enseignant). De plus, le microsystème *école* apparaît saillant, surtout en ce qui concerne les stratégies utilisées en classe (socioaffectives, pédagogiques et intégratives). Afin de soutenir ces stratégies, cette étude suggère d'instaurer des changements organisationnels scolaires.

Mots-clés : modèle écologique, résilience, enfants immigrants et réfugiés, enseignants, classes d'accueil

The number of immigrant and refugee students has drastically increased in Quebec schools. Because of this migratory path, these students are subject to more risk factors that undermine their development. Through Bronfenbrenner's ecological model, this qualitative study outlines the teachers' perception of the resilience of students in welcoming classes in primary school. This research empowers teachers and supports their role with these students, which could promote their integration by reducing the risks factors. A thematic analysis of 4 individual semi-structured interviews with teachers in welcoming classes has revealed 11 themes. These notably outline the importance of the *family-school* ontosystem and mesosystem (represented by the parent-teacher relationship). In addition, the *school* microsystem is highlighted, especially when it comes to the strategies used in class (socioaffective, educational, and integrational). To support these strategies, this study suggests introducing changes in schools' organization.

Keywords: ecological model, resilience, immigrant and refugee children, teachers, welcoming classes

En 2017, environ 52 400 personnes ont immigré au Québec (Institut de la statistique du Québec, 2018; Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2018). Au cours de la même année, 22 % des immigrants au Québec étaient âgés de 14 ans ou moins (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2018). Ces enfants doivent être scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans minimalement (Gouvernement du Québec, 2018). La quasi-totalité d'entre eux reçoit une éducation francophone, conformément à la Charte de la langue française (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2014). Afin de faciliter l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ces nouveaux élèves, le gouvernement offre des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue (MÉLS,

2014). Ces classes d'accueil permettent principalement aux élèves d'apprendre le français et de réviser des notions scolaires (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, & Tchimou Doffouchi, 2008).

Le processus migratoire présente plusieurs défis pour les élèves concernés, ce qui nuit potentiellement à leur intégration. Par exemple, ces élèves peuvent vivre d'importants deuils en quittant leur pays d'origine (Katsiaficas, Suárez-Orozco, Sirin, & Gupta, 2013; Papazian-Zohrabian, 2013; Suárez-Orozco, Todorova, & Louie, 2002) ainsi qu'un stress d'acculturation, des symptômes internalisés et une baisse de l'estime de soi (Katsiaficas et al., 2013; Kirmayer et al., 2011). En effet, l'arrivée dans une nouvelle culture demande une période importante d'apprentissage des valeurs et des comportements appropriés dans les différentes situations sociales (Kagawa-Singer & Chung, 1994). De plus, les élèves immigrants doivent ajuster leur identité culturelle, ce qui peut occasionner de nombreux conflits, notamment avec leurs parents (Kirmayer et al., 2011). Ceci est particulièrement marquant chez les enfants

Les auteures tiennent à remercier Benoît Côté et François Courcy pour leur soutien. Elles remercient également l'équipe du JIRIRI pour leurs commentaires pertinents à l'amélioration du manuscrit. Merci d'adresser toute correspondance concernant cet article à Anne-Sophie Dorion (courriel : anne-sophie.dorion@usherbrooke.ca).

réfugiés qui auraient davantage de difficultés associées à leur santé mentale, en comparaison aux enfants natifs du pays d'accueil (Hjern, Angel, & Jeppson, 1998). En effet, ils souffriraient davantage de dépression et vivraient plus de détresse psychologique (Kirmayer et al., 2011). En dépit de tous les facteurs de risque auxquels ils font face, bon nombre d'élèves issus de l'immigration réussissent à bien s'adapter (Rousseau, Drapeau, & Rahimi, 2003). Ce phénomène d'adaptation est identifié comme étant la résilience. Par conséquent, la présente étude vise à identifier et à comprendre les facteurs influençant la résilience des élèves immigrants et réfugiés en classe d'accueil au primaire. La compréhension des facteurs de la résilience favoriserait l'intégration des jeunes en classe d'accueil au Québec tout en diminuant les facteurs de risque inhérents à leur réalité. De plus, les résultats de l'étude permettraient de mieux outiller les enseignants en tant qu'acteurs à la résilience.

Modèle écologique de la résilience

Aburn, Gott et Hoare (2016) soulèvent qu'il n'existe pas de consensus dans les écrits scientifiques sur une définition universelle de la résilience. Néanmoins, ils relèvent certains thèmes récurrents liés à la résilience, tels qu'une bonne santé mentale et une capacité à s'adapter ou à surmonter l'adversité (Bonanno, 2004; Edward, Welch, & Chater, 2009; Kumpfer, 1999; Luthar & Cicchetti, 2000; Rogerson & Emes, 2008; Rutter, 1987). Ainsi, pour faire référence à la résilience, il est nécessaire qu'il y ait la présence d'une adversité à surmonter ainsi qu'une adaptation ou un développement adéquat à l'égard de celle-ci (Luthar & Cicchetti, 2000; Masten & Powell, 2003; Windle, 2011). L'adversité « englobe généralement les conditions de vie négatives qui sont associées statistiquement à des difficultés d'adaptation » (Luthar & Cicchetti, 2000, p. 858). La violence familiale, l'intimidation et les conflits politiques sont des exemples de situations d'exposition à l'adversité (Ungar, 2015). Cette adversité peut se situer sur un continuum selon le degré de sévérité et de chronicité (Pine, Costello, & Masten, 2005; Ungar, 2015).

Les différents modèles et les différentes définitions de la résilience ont évolué vers une approche plus dynamique (Masten, 2011; Sapienza & Masten, 2011). Les théoriciens des premiers modèles la conceptualisaient comme une absence de psychopathologie et tentaient d'identifier les caractéristiques distinctives propres aux individus réussissant à surmonter l'adversité (Masten, 2011; Richardson, 2002; Sapienza & Masten, 2011). Toutefois, de nombreuses recherches montrent la présence d'une influence mutuelle entre les individus et les déterminants sociaux et culturels (Afifi, Merrill,

& Davis, 2016; Lee & Stewart, 2013). La conception actuelle de la résilience est axée sur les processus d'interaction entre les différents niveaux du système de l'individu qui influencent son développement, tant sur les plans génétique, neuronal, comportemental que social. Cette approche intégrative et multidisciplinaire s'intéresse davantage aux rôles de la culture et du contexte (Masten, 2011; Sapienza & Masten, 2011; Ungar, 2015).

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), considérant les interactions réciproques entre l'individu et son environnement, s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective intégrative. La force de ce modèle est de mettre en évidence l'existence de différents systèmes contribuant au développement de l'individu : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Spécifiquement, l'ontosystème regroupe les caractéristiques extérieures et visibles par les autres (p. ex., sexe, apparence physique), les dispositions personnelles (p. ex., curiosité, ouverture aux autres) et les ressources personnelles (p. ex., habiletés, expériences, talents). Le microsystème, quant à lui, réfère aux activités, aux rôles spécifiques ainsi qu'aux liens interpersonnels propres à un environnement fréquenté par l'individu. Par exemple, pour l'enfant, l'école et la famille sont des microsystèmes. Le mésosystème, quant à lui, relève de la relation entre deux ou plusieurs microsystèmes de l'individu. Pour l'enfant, les contacts entre son école et sa famille constituent un mésosystème (p. ex., rencontres parents-enseignant). L'exosystème, tel que la commission scolaire, représente un environnement de l'individu qui l'influence sans qu'il ne puisse l'influencer en retour. Le macrosystème relève des croyances, des idéologies et du contexte culturel général où se trouve l'individu et qui influence ses différents systèmes (Bronfenbrenner, 1979). Par exemple, dans le contexte culturel québécois, l'éducation et la maîtrise de la langue française sont valorisées (MÉLS, 2014). Finalement, le chronosystème réfère à la période temporelle du contexte de vie de l'individu, incluant son stade de développement et les transitions de vie comme l'immigration (Bronfenbrenner, 1986). Ce modèle tient compte de la complexité de l'environnement de l'individu, ce qui peut entraîner une difficulté méthodologique. En effet, effectuer une collecte de données auprès de tous les systèmes d'un individu demanderait beaucoup de ressources.

S'inspirant du modèle de Bronfenbrenner, des travaux menés par Ungar (2011, 2015, 2013) en collaboration avec Ghazinour et Richter indiquent que la résilience dépendrait, d'une part, de la capacité de

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

l'enfant et de l'environnement social et physique à faciliter une adaptation adéquate au contexte culturel. D'autre part, la résilience dépendrait de la qualité des interactions entre l'enfant et les différents systèmes qui l'entourent. Ainsi, l'enfant et son environnement doivent être analysés de façon simultanée, puisqu'ils ont tous les deux un rôle à jouer dans la résilience (Kumpfer, 1999; Ungar, 2011). Tout comme l'individu qui évolue au cours de son développement, l'environnement est complexe et changeant. En cela, la résilience ne constitue pas un processus linéaire (Ungar, 2011). Ce modèle rend toutefois difficile la quantification de certaines composantes (p. ex., la capacité à faciliter la résilience), de sorte qu'il est plus complexe d'utiliser des méthodes de recherche quantitatives. Ainsi, il rend la recherche qualitative plus appropriée.

Sujette aux changements, la résilience peut évoluer au contact d'un certain nombre de facteurs de protection. Garmezy (1985) a d'ailleurs classifié ces facteurs de protection en trois grandes catégories : les attributs individuels, les caractéristiques familiales et les systèmes soutenant à l'extérieur de la famille. Ces systèmes de soutien sont des microsystèmes qui offrent les ressources dont a besoin l'enfant et qui l'encouragent à les utiliser. Ces microsystèmes peuvent ainsi favoriser sa résilience (Ungar, 2015). Par exemple, les écoles où l'environnement est sécuritaire, respectueux, proactif, inclusif et faisant la promotion de la santé favoriseraient la résilience (Benard, 1999; Cefai, 2004). Des mésosystèmes qui impliquent notamment la relation entre l'école et d'autres microsystèmes sont associés à la résilience (Ungar et al., 2013). L'importance du mésosystème a également été soulevée par plusieurs auteurs. Ils relèvent, entre autres, que la collaboration entre l'école et la famille est liée à un meilleur succès académique chez les enfants faisant partie de minorités ethniques défavorisées (DeCuir-Gunby, Martin, & Copper, 2012; Kuperminc, Darnell, & Alvarez-Jimenez, 2008; Velsor & Orozco, 2007). Toutefois, la réussite académique, bien qu'elle puisse être un facteur de protection, ne garantirait pas le bien-être des élèves immigrants et réfugiés (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault, & McAndrew, 2017; Mosselson, 2002). Malgré une bonne performance, ils peuvent potentiellement vivre avec des difficultés sur les plans psychologique et social (Anaut, 2007; Mosselson, 2002).

La résilience en contexte scolaire

La majorité des études sur la résilience se sont intéressées aux microsystèmes et non aux mésosystèmes (Ungar et al., 2013). Ainsi, le microsystème de l'école agirait en tant que facteur de protection pouvant faciliter le développement de la

résilience chez les élèves (Anaut, 2006, 2007; Pianta & Walsh, 1998). D'ailleurs, Lee et Stewart (2013) affirment que les écoles primaires qui favorisent la résilience des élèves à un jeune âge pourraient avoir des impacts positifs notables sur le bien-être socioémotionnel et sur l'amélioration de la santé mentale de ces derniers, et ce, tout au long de leur vie. Les écoles soutiendraient le fonctionnement général des élèves en répondant à leurs besoins primaires, en développant des environnements d'apprentissage stimulants et axés sur la créativité et en offrant des activités parascolaires (Anaut, 2006; Benard, 1999; Theron, 2016).

Ainsi, l'expérience scolaire de l'enfant contribuerait à son développement socioémotionnel (Cefai, 2004). Kumpfer (1999) soulève d'ailleurs l'importance pour l'enfant de développer des liens d'attachement avec des individus prosociaux présents dans son environnement. Hamre et Pianta (2001) soutiennent également que les élèves qui réussissent à établir une relation peu conflictuelle et peu axée sur la dépendance avec leur enseignant présenteraient moins de problèmes de comportement dans le futur. L'élève qui considère avoir une relation forte avec son enseignant aurait une meilleure performance scolaire. D'ailleurs, dans une récente étude, les élèves ayant une relation positive et peu de conflits avec leur enseignant à l'âge de 6 et 7 ans avaient des scores plus élevés aux mesures de concept de soi et d'attitude favorable envers l'école à 8 et 9 ans (Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murray, & Harrisson, 2016). Or, ces conclusions n'adressent pas spécifiquement les élèves immigrants et réfugiés qui font face à de nombreux défis (p. ex., détresse psychologique, ajustement identitaire).

Interventions en milieu scolaire. Pour les enfants ayant vécu un traumatisme de guerre, Werner (2012) propose qu'ils tirent profit d'interventions en milieu scolaire faites par leur enseignant. Cette auteure suggère que ces interventions constitueraient une alternative peu coûteuse et réaliste à la thérapie. Un exemple du bienfait de ces interventions est illustré dans la recherche-intervention québécoise de Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya et Heusch (2005). L'étude s'est intéressée aux effets de l'implantation, au sein de classes d'accueil et de classes ordinaires, d'un programme axé sur la créativité. Ce programme visait à prévenir les problèmes comportementaux et émotionnels et à améliorer l'estime de soi d'immigrants ainsi que de réfugiés âgés de 7 à 13 ans. Il consistait, entre autres, à inventer des personnages fictifs ayant un parcours migratoire au moyen d'histoires écrites, orales ou illustrées. Les chercheurs ont rapporté une amélioration de l'estime de soi et des indices de santé affective chez les élèves ayant participé au programme

(Rousseau et al., 2005). De plus, la perception des enseignants à l'égard des élèves a changé positivement au cours du programme. Selon les chercheurs, en mettant l'accent sur les ressources et les compétences des enfants immigrants, les enseignants ont pu réaliser qu'ils étaient aptes à aborder le sujet de l'immigration, contrairement à leur perception initiale. Cette étude met de l'avant l'importance d'impliquer l'enseignant directement dans l'adaptation de l'élève ainsi que l'importance des perceptions et des attentes des enseignants au regard de la résilience des enfants en classe d'accueil (Rousseau et al., 2005). Ainsi, l'enseignant serait un acteur dans le processus de résilience des élèves en plus d'être un observateur.

Rôle des enseignants dans la résilience de leurs élèves. Afin de favoriser la résilience des élèves, les enseignants peuvent d'abord instaurer un climat chaleureux et respectueux dans la classe, échanger avec les élèves à propos de leurs réussites et de leurs compétences ainsi que les inciter à s'engager et à participer activement en classe. Finalement, ils ont la possibilité d'offrir un environnement d'apprentissage sécuritaire où les élèves peuvent recevoir de l'aide et un support socioaffectif (Acevedo & Hernandez-Wolfe, 2014; Benard, 1999; Kumpfer, 1999; Theron, 2016). Plus précisément, Werner (2012) propose que la prévisibilité de la routine et des règles de classe favorise le bien-être psychologique des enfants ayant vécu un traumatisme lié à la guerre. L'élève peut alors améliorer ses compétences académiques et créer des relations significatives avec les pairs ayant vécu un parcours similaire ainsi qu'avec l'enseignant. De plus, selon Pianta et Walsh (1998), pour favoriser la résilience, l'enseignant doit être en mesure d'observer les interactions relationnelles, de bien communiquer, d'offrir à l'élève l'opportunité de s'améliorer dans ses relations et de bien gérer les conflits. D'ailleurs, Brown et Chu (2012) ont conclu, dans leur étude, que les élèves percevaient moins de discrimination de leurs pairs lorsque l'enseignant ne tolérait pas les commentaires négatifs et les blagues sur l'ethnicité. Les auteurs rapportent également un lien entre la valorisation de la diversité et du multiculturalisme par les enseignants et une plus faible perception de discrimination de la part de la communauté d'accueil. Bien que plusieurs auteurs soutiennent que l'enseignant peut favoriser la résilience de l'élève, Theron (2016) rapporte que le travail des enseignants est souvent peu reconnu et peu soutenu par l'école. Or, l'implication des enseignants semble jouer un rôle important dans le processus de résilience des élèves.

Outre les interventions directes de l'enseignant, certaines de ses caractéristiques internes peuvent aussi favoriser la résilience de ses élèves. Dans l'étude colombienne d'Acevedo et Hernandez-Wolfe (2014), des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès

de 21 enseignants de classes particulières composées d'enfants exposés à des problématiques (p. ex., la pauvreté, la violence familiale) et où les contextes culturels et ethniques étaient diversifiés. Les résultats montrent que l'expérience personnelle antérieure de l'enseignant, parfois similaire à celle de ses élèves, lui fournit des outils pour les aider. De plus, la stabilité émotionnelle des enseignants et leurs interventions créatives leur permettent de créer un lien d'attachement sécurisé avec leurs élèves. Également, bien que les élèves provenaient souvent d'un milieu culturel diversifié, il est important de conduire une étude similaire afin de vérifier si les résultats obtenus par les enseignants de cette étude sont transférables à la réalité des élèves immigrants et réfugiés en classe d'accueil au Québec.

Ces enfants immigrants, réfugiés ou pas, font nécessairement face à l'adversité, ne serait-ce que par le contexte de transformation dans lequel ils se trouvent. Ils doivent effectivement s'adapter aux nouveautés, aux changements de mode de vie et aux pertes (Vatz Laaroussi, 2007). Ces élèves, en augmentation dans les écoles québécoises, sont une partie intégrante de notre société et représentent donc une partie de la relève québécoise. Il est donc crucial de s'attarder à leur santé psychologique. Toutefois, il y a un manque dans la littérature scientifique quant à résilience de ces enfants en contexte québécois. Effectivement, malgré les risques auxquels sont exposés ces élèves immigrants et réfugiés, peu d'études empiriques se sont intéressées aux classes d'accueil québécoises et aux facteurs de protection de la résilience de ces élèves. Pourtant le contexte scolaire semble jouer un rôle important dans leur résilience. Les programmes de promotion de la résilience dans les écoles restent exploratoires et leur efficacité auprès des élèves est difficile à évaluer (Anaut, 2006). Par ailleurs, plusieurs études s'intéressent à l'enseignant comme un témoin et non comme un acteur de la résilience des élèves sans considérer son influence sur celle-ci. L'enseignant, de par sa position parmi les différents systèmes de l'élève, offrirait une vision ainsi qu'un moyen d'intervention tant dans les microsystèmes (p. ex., école, communauté, famille) que dans le mésosystème famille-école. Ainsi, une recherche qualitative s'intéressant à l'apport de l'enseignant ainsi qu'aux autres facteurs de protection de la résilience des élèves immigrants et réfugiés pourrait contribuer à illustrer la réalité en classe d'accueil.

Objectifs

Ainsi, en prenant appui sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), l'objectif principal de l'étude est de brosser un portrait de la perception des enseignants quant à la résilience des élèves en classe

d'accueil au primaire au Québec. Plus précisément, à quels facteurs ces enseignants attribuent-ils la résilience de leurs élèves? De plus, comment ces enseignants, qui sont bien placés pour observer le microsystème et le mésosystème, décrivent-ils leur contribution à la résilience de leurs élèves? Ainsi, les propos des enseignants de classes d'accueil seront analysés selon une approche qualitative afin d'identifier les éléments propres à l'ontosystème, aux microsystèmes, aux mésosystèmes, à l'exosystème, au macrosystème et au chronosystème des élèves pouvant favoriser leur résilience. Afin d'atteindre cet objectif, nous réaliserons des entretiens individuels avec des enseignants de classes d'accueil.

La première hypothèse est que le microsystème de l'école, incluant les relations avec les personnes significatives du milieu (p. ex., enseignant, élèves de la classe d'accueil, élèves des classes ordinaires), sera identifié par les enseignants. Cette hypothèse s'appuie sur les études précédemment mentionnées portant sur le rôle bénéfique de l'école dans la résilience des enfants (Cefai, 2004; Lee & Stewart, 2013; Pianta & Walsh, 1998). La seconde hypothèse est qu'ils évoqueront l'importance du mésosystème famille-école, puisque les écrits théoriques suggèrent que les relations parents-enseignant favorisent la résilience chez les jeunes immigrants (Ungar et al., 2013).

Méthode

Participants et recrutement

Les participants de la présente étude sont des enseignantes de niveau primaire en classe d'accueil. Leur nombre d'années d'expérience d'enseignement en classe d'accueil varie de 7 à 18 ans pour une moyenne de 12 ans et demi. Deux enseignantes sur les quatre interviewées ont une formation en adaptation scolaire, alors qu'une autre a une formation en français langue seconde. Elles ont toutes vécu des expériences interculturelles variées, que ce soit dans leur famille, leur milieu de vie multiethnique, lors de voyages et de rencontres avec des immigrants ou en immigrant personnellement.

Elles ont été recrutées par courriel dans les régions de Montréal et de Sherbrooke et elles ont reçu une compensation financière pour leur participation. Dans le but de respecter des contraintes temporelles et de s'approcher de la saturation empirique, soit lorsque l'ajout d'entretiens n'apporte plus de nouvelles informations (Pires, 1997), un échantillon de cinq participantes était prévu. La méthode d'échantillonnage utilisée est l'échantillonnage de cas typiques, puisque les participantes sont assez représentatives de la population d'enseignants en classe d'accueil (Miles & Huberman, 2003). Pour participer à l'étude, les enseignantes devaient avoir

enseigné dans une classe d'accueil depuis au moins 3 ans pour leur permettre d'avoir été témoin de la résilience de plusieurs élèves différents et d'avoir développé plusieurs stratégies d'enseignement.

Collecte de données

Quatre entretiens individuels semi-structurés ont été réalisés. L'entretien individuel a permis de saisir la compréhension des participantes d'une expérience particulière afin de la rendre explicite et d'en apprendre davantage sur un phénomène (Baribeau & Royer, 2012; Van der Maren, 1996). Par ailleurs, les entretiens étaient individuels pour permettre aux enseignantes de s'exprimer sans être influencées par les autres. Les entretiens semi-structurés ont permis d'aborder des thèmes spécifiques qui sont apparus pertinents lors de la recension des écrits, tout en permettant l'exploration de thèmes saillants pour l'enseignante afin d'atteindre les objectifs de recherche (De Ketele & Roegiers, 2013; Lamoureux, 2006).

Déroulement. Les enseignantes de classes d'accueil ont été sollicitées parmi les régions sélectionnées. Les participantes ont choisi d'effectuer l'entretien sur leur lieu de travail pendant une journée de classe qui leur convenait. Chaque entretien, d'une durée approximative de 1 heure, a été réalisé par quatre chercheuses différentes. Le consentement libre et éclairé a été obtenu pour toutes les participantes. Avant d'aborder les questions du canevas, la résilience a été opérationnalisée aux participantes comme la capacité de réussir dans l'adversité. À la fin de l'entretien, la chercheuse a résumé les idées principales qui ont été mentionnées afin de s'assurer de la bonne représentation des propos de la participante.

Instruments. Le canevas d'entrevue a servi de guide tout en permettant de s'ajuster en fonction des propos de la participante. Il se base sur des *a priori* découlant de la recension des écrits et permet d'explorer d'autres phénomènes soulevés par les participants (Brinkmann & Kvale, 2015). Un questionnaire a été bâti en se basant sur la recension des écrits. Le canevas est composé d'une trentaine de questions divisées selon six thèmes.

Les premières questions sont plus générales afin d'aborder de manière progressive le sujet à l'étude (cf. Annexe). Les questions sont ouvertes dans le but de recueillir des exemples pour illustrer les propos énoncés et pour permettre à l'enseignante de relever les thèmes qui lui paraissent les plus importants.

Résultats

Statistiques descriptives

Parmi les participantes de l'étude, une enseignante à Sherbrooke et les trois autres enseignent au sein de différentes écoles de la commission scolaire Marie-Victorin. Les participantes enseignent dans des classes de 17 ou 18 élèves âgés de 6 à 13 ans. Ces élèves sont d'origines variées et majoritairement des réfugiés, bien que certaines enseignantes aient également des immigrants économiques. Le niveau de scolarisation et la maîtrise du français varient grandement à l'intérieur d'une même classe.

Analyses

Afin d'effectuer une analyse thématique, le contenu des entretiens a été préalablement transcrit en verbatim. Chaque verbatim a été rédigé par une des chercheuses n'ayant pas conduit l'entretien. L'analyse thématique, selon Paillé et Mucchielli (2012), consiste en un repérage systématique de thèmes, dans les propos des participants, qui permet d'effectuer un regroupement afin de synthétiser les données sous un relevé de thèmes. Les différents thèmes identifiés ont été mis en lien dans un arbre thématique, soit une schématisation caractérisée par la mise en lien et la hiérarchisation de différents thèmes. La création de cet arbre thématique a permis de relever l'aspect fondamental des propos des participantes au sujet de la résilience, tout en ordonnant les propos de manière logique.

La thématisation séquencée en deux temps de Paillé et Mucchielli (2012) a été choisie afin d'avoir un processus d'analyse rapide et efficace. D'abord, une lecture flottante d'un verbatim déterminé au hasard a été faite individuellement par chaque chercheuse. Ensuite, une lecture plus en profondeur a permis de repérer des thèmes. Les chercheuses ont ensuite partagé leurs analyses par la discussion afin de créer un relevé de thèmes communs. Un accord interjuge minimal de quatre chercheuses sur cinq devait être atteint, et ce, autant sur le choix des thèmes que sur leur définition. Dans la seconde étape, le relevé de thèmes de type transversal a été appliqué aux autres verbatims. Ainsi, les trois autres verbatims ont été analysés par des paires différentes de chercheuses. De nouveaux thèmes ont pu être ajoutés (Paillé & Mucchielli, 2012) s'ils obtenaient un accord interjuge de quatre chercheuses sur cinq, ce qui favorise la confirmation des résultats (Guba & Lincoln, 1989). Malgré le nombre restreint d'entrevues, l'utilisation d'extraits permet de rapporter fidèlement les propos des participantes, ce qui favorise la transférabilité et la confirmation des résultats tout en promouvant également leur crédibilité.

Thèmes émergent de l'analyse des données.

Lors des entretiens, les enseignantes furent questionnées sur plusieurs aspects associés à la résilience dans les écrits scientifiques. Trois enseignantes ont été en mesure de se prononcer sur la résilience de leurs élèves, alors que la quatrième considérait ne pas avoir accès à assez d'informations pour en juger. Celle-ci a tout de même précisé que ses élèves possèdent une grande capacité d'adaptation, ce qui correspond, en partie, à la définition de la résilience de la présente étude : « C'est toujours *touché* [sic] t'sais je trouve de répondre à cette question-là. Je suis toujours émerveillée de voir comment les enfants s'adaptent facilement, comment y'apprennent facilement, mais je reste convaincue qu'y a des choses auxquelles j'ai pas accès [...] » (PB).

Le Tableau 2, le Tableau 3 et le Tableau 4 illustrent le regroupement systémique des thèmes récurrents relevés dans le discours des enseignants.

Ontosystème. Cette rubrique correspond aux caractéristiques individuelles propres à l'élève soulevées par les enseignantes comme étant importantes dans l'évaluation de la résilience.

Caractéristiques de la personnalité de l'élève. Ce sont des caractéristiques internes à l'élève qui réfèrent à des manières habituelles de se sentir, de penser et d'agir. Les enseignantes se sont prononcées au sujet des caractéristiques individuelles qui favorisent la résilience des élèves. La « curiosité », le fait d'être « autonome », « motivé » et d'avoir une « bonne confiance » ont été mentionnés. Deux enseignantes ont remarqué que l'élève résilie à une « personnalité forte » ou qu'il est « combatif ». Deux enseignantes ont mis l'accent sur le fait d'être « très volubile », de parler ou d'exprimer ses émotions. D'autres caractéristiques comme le fait d'aimer l'école, d'être « intelligent » et d'apprendre rapidement ont aussi été relevées.

Ce thème regroupe donc la curiosité envers les nouvelles expériences académiques et sociales, le caractère fort (p. ex., combatif, fonceur, confiant, compétitif, personnalité forte), une bonne humeur (p. ex., souriant, agréable), un besoin de communiquer (p. ex., volubile) et de bonnes capacités cognitives (p. ex., intelligence, bonne capacité d'apprentissage).

Caractéristiques académiques de l'élève. Ce sont des caractéristiques propres à l'élève qui influencent son rapport au milieu scolaire. Trois enseignantes identifient que l'élève résilie « travaille fort » : « [...] qui veut beaucoup, qui travaille beaucoup qui suit tout ce que je lui demande elle le fait. » (PA). Les caractéristiques académiques regroupent alors la motivation de l'élève (p. ex., attitude positive et ouverte aux apprentissages, volonté d'aller à l'école)

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Tableau 2

Les facteurs de protection propres à l'ontosystème quant à la résilience des élèves en classe d'accueil

Caractéristiques	Facteurs de protection
De la personnalité	Besoin de communiquer
	Caractère fort
	Capacités cognitives
	Bonne humeur
Académique	Curiosité
	Persévérance
	Motivation par rapport à l'école

et sa persévérance (p. ex., travaille beaucoup) dans un cadre scolaire.

Microsystèmes. Cette rubrique correspond aux systèmes fréquentés par l'élève et relevés par les enseignantes comme influençant sa résilience.

Relations avec les enseignants. Toutes les enseignantes ont rapporté des stratégies qu'elles utilisent pour favoriser, selon elles, directement ou indirectement la résilience de leurs élèves. Ce thème réfère aux stratégies d'intégration ainsi qu'aux stratégies pédagogiques et socioaffectives de l'enseignante. Les stratégies d'intégration désignent ce que l'enseignante fait en lien avec la culture d'origine et la culture québécoise (p. ex., activités, projets, conversations en classe). Les stratégies pédagogiques représentent les stratégies dirigées vers l'apprentissage (p. ex., adaptation aux besoins, routine, renforcement positif). Les enseignantes ont rapporté mettre l'accent sur certaines stratégies particulières, telles que l'adaptation de leurs interventions en fonction des élèves, l'attribution des « défis personnels », l'établissement d'un climat de respect ainsi que le partage de rétroaction :

Et puis ce qu'on fait aussi, c'est que les autres peuvent donner des commentaires ou positifs ou constructifs. [...] C'est beau de voir les enfants se valoriser, des fois ils s'applaudissent. [...] Puis aussi, c'est de dédramatiser l'erreur, puis dédramatiser le fait que des fois on ne réussit pas notre défi. [...] Ce sont des défis qui sont vraiment propres à eux, selon ce qu'ils doivent travailler, puis ils sont motivés. Puis souvent, quand ils arrivent au bout, ils choisissent un privilège. (PB)

Les stratégies socioaffectives concernent la façon dont l'enseignante est en relation avec ses élèves et comment elle leur enseigne à être en relation (p. ex., attitude empathique, relation affectueuse, être une personne de référence pour l'élève, encouragement des échanges verbaux, établissement d'un respect). Les contacts entre les enseignantes et

leurs élèves semblent positifs. En effet, l'ensemble des enseignantes ont relevé la présence d'une relation affectueuse où elles représentent une figure significative pour leurs élèves : « Mais les élèves viennent beaucoup vers moi puis ça, je trouve ça important aussi [...] de les saluer chaque matin, de dire comment ça va, je refuse pas des câlins dans la classe. Ils sont très affectueux. » (PA). Deux enseignantes ont aussi exprimé qu'elles les sécurisent. Par ailleurs, deux enseignantes ont ajouté qu'elles occupent un rôle maternel auprès de leurs élèves :

C'est sûr que moi je les adore mes élèves. Comme je dis aux parents, quand ils traversent la porte, c'est comme mes enfants. Donc t'sais j'ai une attache vraiment profonde avec eux pis je me souviens de tous mes élèves. (PD)

Parmi les propos des enseignantes, certaines ont relevé le fait de légitimer leurs émotions, de leur montrer leur importance ou de valoriser leur estime de soi en organisant des compétitions amicales. Deux enseignantes ont aussi rapporté varier leurs stratégies ou leurs activités et instaurer une routine qui permet aux enfants d'être rassurés, moins stressés, autonomes et en sécurité :

Donc oui, ça les rassure beaucoup la routine, parce que si justement il y en avait pas, je pense qu'ils seraient un petit peu perdus. La routine favorise beaucoup leur autonomie aussi. Donc ils savent où on s'en va, ils savent quoi faire parce que si on n'en a pas, nécessairement, ils ne sauront pas quel travail faire. Ça va créer aussi beaucoup de stress chez l'élève donc, oui, la routine est primordiale. (PA)

Relations entre les élèves de la classe d'accueil. Ce thème réfère aux liens positifs entre les élèves des classes d'accueil (p. ex., proximité, entraide). Lorsque les enseignantes décrivaient leur classe, elles mettaient de l'avant les bons contacts entre les élèves : « C'est harmonieux pas mal. Ce sont des enfants qui s'aiment déjà beaucoup. Bien sûr, il y a des petites chicanes. C'est normal. » (PC). Elles ont mentionné que les élèves sont « très proches », « accueillants » les uns envers les autres et que la « chimie est bonne ». Par ailleurs, deux enseignantes ont rapporté que plusieurs élèves ont tendance à se regrouper selon leur genre ou leur origine, sans toutefois exclure le reste du groupe. Le fait d'avoir des modèles de réussite a également été identifié.

Relations avec les élèves des classes ordinaires. Ce thème réfère aux liens positifs qu'entretiennent les élèves de la classe d'accueil avec les élèves de classe ordinaire, que ce soit des liens d'amitié, d'entraide (p. ex., jumelage) ou des activités ludiques communes (p. ex., jeux pendant les récréations). Les enseignantes

Tableau 3

Les facteurs de protection propres aux microsystèmes quant à la résilience des élèves en classe d'accueil

Microsystèmes	Composantes	Facteurs de protection
		Stratégies socioaffectives
		Relation affectueuse chaleureuse
		Attitude (don de soi, réflexivité, empathie, accueil et compréhension)
		Personne de référence
		Établissement d'un respect
		Valorisation de l'élève
		Création d'un sentiment de sécurité
		Enseignement de la gestion de conflits
		Encouragement des échanges verbaux
		Gestion des problèmes à l'intérieur de la classe
		Encouragement des élèves à être plus compréhensifs
	Enseignant de la classe	Stratégies pédagogiques
		Adaptation aux besoins des élèves (multiniveaux: selon les compétences)
		Routine
		Renforcement positif
École		Organisation d'activités spéciales
		Expressivité (utilisation de la gestuelle)
		Encadrement clair
		Valorisation des défis personnels
		Déramatisation des erreurs
		Stratégies d'intégration
		Valorisation de la culture d'origine
		Transmission de la culture québécoise
	Élèves en classe d'accueil	Proximité
		Entraide
		Entraide (jumelage)
	Élèves en classe ordinaire	Activités communes (jeux pendant les récréations)
		Amis
		Bon climat
		Comme une famille
	Professionnels	
Famille	Parents	Implication

ont souligné qu'il y avait des liens d'amitié avec des élèves des classes ordinaires : « Pis déjà y se font des amis avec les élèves des classes ordinaires. Y jouent ensemble pendant la récréation pis ils voient qu'il n'y a aucune différence entre eux. » (PC).

Accès aux ressources professionnelles. Ce thème regroupe les ressources professionnelles auxquelles les élèves ont accès. Les enseignants des autres classes d'accueil et des classes ordinaires y sont aussi inclus. En effet, lors des entretiens, le soutien accordé aux enseignantes a été abordé et trois d'entre elles ont soulevé la présence d'une aide de la part

d'autres professionnels. Elles ont aussi rapporté devoir demander l'accès à des professionnels comme un psychologue, un technicien en éducation spécialisée, un orthopédagogue, un psychoéducateur et un conseiller pédagogique. Deux enseignantes ont rapporté avoir eu des difficultés à accéder aux services, sauf dans les cas extrêmes :

C'était un enfant qui faisait des crises toutes les 30 minutes pis qui frappait tout le monde et lançait des chaises et des objets. Alors là je travaillais avec une TES [technicienne en éducation spécialisée] [...] Oui, des fois dans

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Tableau 4

Les facteurs de protection propres au mésosystème famille-école quant à la résilience des élèves en classe d'accueil

Caractéristiques	Facteurs de protection
Bonnes relations avec les parents	Attitude compréhensive Aider sans humilier
Collaboration	Échange d'informations avec les parents Aide d'un organisme (interprètes)

les classes d'accueil, quand il y a des cas comme mon élève, oui, on va avoir de l'aide, mais sinon en général, on travaille tout seul en général, malheureusement. (PC)

Une enseignante a aussi mentionné l'aide de ses collègues de travail et une autre a soulevé la compréhension et le soutien de la direction ainsi que de la commission scolaire : « Malgré qu'on n'a pas tous les mêmes services qu'au régulier, je trouve qu'en général les directions sont très compréhensives [...]. Ils connaissent bien le milieu de l'accueil, ils voient les difficultés qu'on vit. » (PA)

Caractéristiques familiales. Elles réfèrent aux liens positifs que les parents entretiennent avec leur enfant, à savoir leur implication dans la sphère affective (p. ex., protection, rassurance) et scolaire (p. ex., aide aux devoirs, encouragement des efforts). Effectivement, les enseignantes ont toutes insisté sur l'importance du rôle des parents dans la résilience de l'élève. Selon elles, les parents la favorisent entre autres en s'impliquant et en offrant une protection à l'enfant.

Mésosystèmes. Cette rubrique correspond aux différentes relations entre les microsystèmes des élèves.

Liens entre la famille et l'école. Ce thème réfère aux liens positifs parents-enseignant. Ces relations impliquent une attitude compréhensive et une aide sans humiliation des parents de la part de l'enseignante. Les organismes favorisent cette collaboration (p. ex., service d'interprète). Selon les enseignantes, les parents favorisent la résilience de leur enfant en collaborant avec l'école : « Donc les enfants résilients, pour la plupart, c'est des enfants qui privilégient d'une collaboration école et famille forte. » (PA) Toutes les enseignantes ont rapporté qu'elles rencontrent les parents de leurs élèves au moins une fois par année et de nouveau si l'enfant est jugé en difficulté. L'une d'entre elles considère avoir de bonnes relations fréquentes, tandis qu'une autre a plutôt insisté sur la solidification de ses liens avec les élèves grâce à ses relations avec les parents : « Si j'avais pas parlé aux parents, j'aurais jamais compris ce qui se passait avec lui [...]. J'ai créé un lien

hyper solide avec cet élève-là parce que j'ai parlé aux parents. » (PD). En dépit des relations qu'elles entretiennent avec leurs élèves et leur famille, la majorité des enseignantes ont rapporté peu de connaissances au sujet de leur communauté. Trois d'entre elles ont mentionné savoir que certains élèves fréquentent un lieu de culte. D'ailleurs, l'une des enseignantes a relevé l'importance, selon elle, de conserver un lien avec sa communauté d'origine.

Facteurs de risque. Cet axe thématique regroupe ce que les enseignantes ont identifié comme pouvant être nuisible à la résilience de leurs élèves.

Facteurs de risque internes à l'élève. Les facteurs de risque internes correspondent à des caractéristiques propres à l'enfant qui font obstacle à sa résilience, tels que des difficultés affectives et comportementales (p. ex., agressivité, crises d'anxiété) et le repli sur soi. Deux enseignantes ont soulevé la panique chez l'élève ou la présence de crises d'anxiété. Une enseignante a également soulevé un manque de motivation chez l'élève et le fait de ne pas faire ses travaux. D'autres caractéristiques, comme le fait de ne pas être « disponible à apprendre », d'être « fermé », d'avoir vécu un parcours migratoire complexe et d'avoir une faible évolution dans son apprentissage, ont été proposées par les enseignantes.

Facteurs de risque externes à l'élève. Les facteurs de risque externes correspondent à des caractéristiques de l'environnement de l'enfant qui font obstacle à sa résilience. Cela réfère à un manque de stabilité (p. ex., changement d'école ou de pays), à un éclatement de la structure familiale (p. ex., divorce, parent dans un autre pays), à un manque de services professionnels à l'école et à des parents peu impliqués dans l'éducation de l'enfant et en difficulté d'adaptation au pays d'accueil. Deux enseignantes ont ajouté que les parents ne favorisent pas la résilience lorsqu'ils n'offrent aucune stimulation, lorsqu'ils ne s'adaptent pas bien à la société d'accueil, lorsqu'ils n'apprennent pas la langue d'accueil, lorsqu'ils sont en instance de divorce ou lorsqu'un des deux parents habite à l'étranger. Une enseignante a identifié le « mauvais soutien » des parents, leur « manque d'intérêt » et parfois même leur « négligence » comme

des caractéristiques pouvant être présentes dans l'environnement d'un enfant non résilient.

Discussion

La présente étude visait à recueillir la perception des enseignants à propos de la résilience de leurs élèves en classe d'accueil en identifiant les facteurs favorisant la résilience. Les résultats suggèrent la pertinence d'une vision écologique de la résilience des élèves pour décrire la perception des enseignants en classe d'accueil. Effectivement, les résultats permettent d'avoir une meilleure connaissance de ce que les enseignants considèrent le plus important pour la résilience de leurs élèves. Tel que mentionné par Theron (2016), les enseignants ne sont pas toujours reconnus pour leur contribution auprès de l'enfant. Pourtant, il se dégage de leur discours un sentiment de responsabilité envers l'adaptation de leurs élèves. Elles se sentent en mesure de répondre aux besoins de ceux-ci, ce qui souligne leur rôle dans la résilience de leurs élèves. Les entrevues leur ont donné un espace pour identifier les stratégies qu'elles jugeaient importantes, tout en nommant le besoin de ressources matérielles et professionnelles. Toutefois, comme la saturation empirique n'a pas été atteinte, aucune généralisation ne peut être effectuée. Certains systèmes n'ont pas été significativement soulevés, tels l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème, alors que d'autres ont été plus saillants pour les enseignantes. Elles ont relevé des caractéristiques de l'ontosystème, soient les caractéristiques de la personnalité et les caractéristiques académiques. Également, dans les microsystèmes de la famille et de l'école, les parents, les autres élèves, les enseignants et les autres professionnels ont été identifiés comme des facteurs environnementaux. Étant donné que l'école a pris une plus grande place dans le discours des enseignantes, l'hypothèse concernant l'importance de ce microsystème serait confirmée. De plus, les enseignantes ont soulevé l'importance du mésosystème famille-école avec la collaboration parents-enseignant. Néanmoins, la deuxième hypothèse concernant le mésosystème famille-école ne serait qu'en partie confirmée puisqu'elles accorderaient davantage d'importance à leurs stratégies personnelles qu'à leurs relations avec les familles des élèves.

D'ailleurs, il est possible d'observer une cohérence dans le discours des enseignantes, puisqu'elles identifient des stratégies qui pallieraient les facteurs de risque et qui favoriseraient les facteurs de protection qui sont importants pour elles. Plus précisément, au niveau pédagogique, le renforcement positif, comme la rétroaction positive et la remise de certificats, encouragerait les élèves à fournir des efforts sans avoir peur de l'échec. Par ailleurs, la valorisation des

défis personnels et la dédramatisation des erreurs permettraient aux élèves d'être plus persévérants. Ces stratégies permettraient aussi de favoriser la motivation de l'élève envers ses études, un facteur important selon les participantes. Selon Englander (2007), les enseignants transmettraient aux élèves le plaisir du risque et de la réussite par le renforcement positif et l'exposition à des défis. Archambault (2009) constate d'ailleurs que l'utilisation des stratégies de renforcement par les enseignants augmenterait la volonté d'apprendre et de réussir des élèves.

Également, l'adaptation aux besoins des élèves serait au cœur de l'enseignement en classe d'accueil. En raison des niveaux variés de compétences et d'acquis au sein de la classe, les enseignements sont différenciés afin de répondre aux besoins de chacun. Cette stratégie a aussi été relevée par les enseignantes de classes multiples dans l'étude franco-ontarienne de Lataille-Démoré (2008). La différenciation pédagogique y est définie comme une adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves (Lataille-Démoré, 2008). En misant sur des apprentissages graduels et en adoptant une attitude accueillante et compréhensive, les enseignantes de la présente étude contribueraient à l'intégration des élèves. De plus, selon elles, la valorisation et le respect de la culture d'origine des élèves seraient nécessaires pour bien les accueillir (Cortier, 2005). La transmission de la culture québécoise serait aussi importante pour leur intégration. L'apprentissage des normes sociales de la culture d'accueil a d'ailleurs été identifié comme un facteur de protection quant à l'adaptation sociale des élèves issus de l'immigration. Cela permettrait aussi d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité (Reitz, Motti-Stefanidi, & Asendorpf, 2014).

Parmi les stratégies pédagogiques rapportées par les participantes, la routine fait consensus comme une stratégie ayant des retombées socioaffectives au-delà de l'apprentissage. Elle offrirait une stabilité, une rassurance et un sentiment de sécurité qui pourraient pallier le manque de stabilité préalablement identifié par les enseignantes comme un facteur de risque. Ces observations concordent d'ailleurs avec les conclusions de Werner (2012) selon lesquelles la routine de la classe, grâce à son caractère prévisible, contribuerait au bien-être psychologique des enfants ayant vécu un traumatisme lié à la guerre.

Étant donné que le repli sur soi serait un facteur de risque pour la résilience des élèves, les enseignants utiliseraient plusieurs stratégies socioaffectives, telles que l'instauration d'un climat de classe positif. Plusieurs auteurs soutiennent d'ailleurs qu'un climat chaleureux et inclusif au sein de la classe favoriserait la résilience des élèves (Benard, 1999; Theron, 2016).

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Elle pourrait aussi être favorisée par une attitude compréhensive de la part de l'enseignant et un climat respectueux qui permet un support socioaffectif et qui facilite l'établissement de relations significatives entre les élèves ayant un parcours similaire (Alvord & Grados, 2005; Benard, 1999; Werner, 2012). Une autre stratégie socioaffective serait d'être une personne de référence. Vatz Laaroussi (2009) suggère que les enseignants de classes d'accueil seraient des tuteurs de résilience, soit une personne significative qui, par sa présence, aide, directement ou indirectement, l'enfant à être résilient (Anaut, 2007; Cyrulnik, 2004; Englander, 2007).

Le besoin de communiquer des élèves, soit d'exprimer leurs émotions et leurs besoins ainsi que de partager leurs expériences, serait associé à la résilience. Une recherche-action menée au Québec a d'ailleurs permis de constater que, pour les nouveaux élèves en classe d'accueil ayant vécu des traumatismes, le fait d'écrire leur histoire familiale d'immigration favoriserait la résilience (Koné & Vatz Laaroussi, 2014). Dans ce sens, les stratégies de verbalisation rapportées par les enseignantes de la présente étude concordent avec les conclusions d'Alvord et Grados (2005). Ceux-ci soutiennent qu'encourager l'enfant à exprimer ses émotions, autant positives que négatives, serait un facteur de protection pour sa résilience.

La résilience serait aussi favorisée par l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant. Plus précisément, Ungar et al. (2013) associent la résilience au mésosystème composé des interactions entre la famille et l'école. Dans la présente étude, la collaboration parents-enseignant favoriserait les apprentissages de l'élève ainsi que son bien-être dans le milieu scolaire. Ainsi, les enseignants la privilégieraient notamment en adoptant une attitude compréhensive et ouverte. Une attitude positive et empathique de la part de l'école a d'ailleurs été rapportée comme étant importante pour les parents d'élèves immigrants ayant des besoins particuliers dans l'étude espagnole de Paniaga (2015). Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) rapportent que, pour avoir une collaboration fructueuse, l'école et la famille doivent avoir la même vision des besoins de l'enfant.

Dans la présente étude, les participantes perçoivent des contacts positifs entre leurs élèves et ceux des classes ordinaires, des contacts qu'elles favorisent et facilitent. Cette perception entre en contraste avec les résultats d'autres études. Steinbach (2010) soutient que le système d'éducation québécois crée une ségrégation entre les élèves immigrants et ceux des classes ordinaires. Dans son étude, les élèves d'accueil rapportaient ne pas avoir la possibilité d'avoir des

contacts avec les élèves des classes ordinaires. Contrairement à la présente étude où les entretiens étaient effectués auprès d'enseignantes d'élèves du primaire, celle de Steinbach récoltait les perceptions d'élèves adolescents. Il se peut donc qu'il y ait une discordance entre les perceptions des enseignants et celles des élèves. Les enjeux peuvent également être différents pour un élève du secondaire et du primaire. De plus, la saturation empirique n'étant pas atteinte, les données récoltées ne sont pas représentatives de la population d'enseignants québécois en classe d'accueil, rendant ainsi les résultats difficilement comparables à ceux des autres études.

Limites et forces

Afin d'assurer une meilleure standardisation du processus de collecte des données, il aurait été préférable qu'une seule chercheuse réalise l'ensemble des entretiens. La confirmation des résultats a tout de même été favorisée à chaque étape grâce à un accord interjuge minimal de quatre chercheuses sur cinq. Également, la saturation empirique n'a pas été atteinte puisque les entretiens amenaient encore de nouvelles informations qui ne se retrouvent pas toutes dans le relevé de thèmes final. D'autres entretiens devraient ainsi être menés, et ce, également auprès d'enseignants masculins afin d'augmenter la transférabilité des résultats. Toutefois, les participantes cumulent plusieurs années d'enseignement en classe d'accueil, soit entre 7 et 18 ans, et peuvent donc bien témoigner à ce sujet. Finalement, comme une seule participante provient de la région de Sherbrooke, la généralisation aux classes d'accueil de la région de Sherbrooke et des environs ne peut être effectuée.

Pistes d'interventions et recherches ultérieures

Une des retombées potentielles de cette recherche serait la mise en place de changements organisationnels par l'école (p. ex., taille de la classe, co-enseignement, décloisonnement, présence d'un technicien en éducation spécialisée). Cela permettrait aux enseignants en classe d'accueil de mettre en place des stratégies favorisant l'intégration de leurs élèves. Il serait donc intéressant d'intégrer ce que cette étude met en lumière dans le cadre des formations des enseignants afin qu'ils soient mieux outillés. Une piste de recherche future serait de réaliser des entretiens auprès des élèves eux-mêmes et d'autres systèmes entourant l'élève, tels que les parents, afin de mettre en commun les différentes perceptions et d'obtenir un portrait global de la résilience des élèves en classe d'accueil. Dans cette perspective, il est important de se questionner sur l'approche à adopter pour mener des entrevues avec des enfants ne maîtrisant pas nécessairement la langue française. Ainsi, cette étude soutient l'importance des systèmes de l'élève en classe

d'accueil et suggère des pistes quant aux ressources à investir afin de favoriser sa résilience.

Références

- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72, 980-1000.
- Acevedo, V. E., & Hernandez-Wolfe, P. (2014). Vicarious resilience: An exploration of teachers and children's resilience in highly challenging social contexts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 23, 473-493.
- Affifi, T. D., Merrill, A. F., & Davis, S. (2016). The theory of resilience and relational load. *Personal Relationships*, 23, 663-683.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 238-245.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, 63, 30-39.
- Anaut, M. (2007). Humour et résilience à l'école. Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 327-355). Paris, France: Odile Jacob.
- Archambault, I. (2009). *Effets de l'environnement scolaire, des attitudes, compétences et pratiques des enseignants sur l'engagement des garçons et des filles en milieux défavorisés : contributions directes et indirectes*. Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=h67pxojs1428418896073>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C., & McAndrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 456-477.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38, 23-45.
- Benard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Dir.), *Development Life and Adaptation* (p. 269-277). New York, NY: Kluwe Academic/Plenum.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59, 20-28.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner & W. Damon (Dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83, 1477-1485.
- Cefai, C. (2004). Pupil resilience in the classroom: A teacher's framework. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9, 149-170.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 4, 475-489.
- Cyulnik, B. (2004). *Parler d'amour au bord du gouffre*. Paris, France: Odile Jacob.
- DeCuir-Gunby, J. T., Martin, P., & Cooper, S. (2012). African American students in independent schools: Parents and school influences on racial identity development. *Urban Review*, 44, 113-132.
- De Ketele, J., & Roegiers X. (2013). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'études de documents* (4e éd.). Paris, France: De Boeck.
- Edward, K., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 587-595.
- Englander, H. (2007). Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience? Dans B. Cyrulnik & J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience* (p. 227-250). Paris, France: Odile Jacob.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans S. E. Stevenson (Dir.), *Developmental psychopathology* (p. 213-233). New York, NY: Pergamon.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

- Hjern, A., Angel, B., & Jeppson, O. (1998). Political violence, family stress and mental health of refugee children in exile. *Scandinavian Journal of Public Health*, 26, 18-25.
- Institut de la statistique du Québec. (2018). Tableau statistique canadien. Repéré à http://www.bdsso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01662FR_TSC2018M07F00.pdf
- Kagawa-Singer, M., & Chung, R. C. (1994). A paradigm for culturally based care in ethnic minority populations. *Journal of Community Psychology*, 22, 192-208.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 265-289.
- Katsiaticas, D., Suárez-Orozco, C., Sirin, S. R., & Gupta, T. (2013). Mediators of the relationship between acculturative stress and internalization symptoms for immigrant origin youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 19, 27-37.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183, 959-967.
- Koné, M., & Vatz Laaroussi, M. (2014). L'écriture de l'histoire familiale en classe d'accueil : une médiation école-famille-communauté. *Cahiers de l'ÉDIQ*, 2, 127-132.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. Dans M. D. Glantz & J. L. Johnson (Dir.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (p. 179-220). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill Journal of Education*, 43, 351-369.
- Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health*, 83, 795-804.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. Dans S. S. Luthar & S. S. Luthar (Dir.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (p. 1-25). New York, NY: Cambridge University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd., M. Hlady Rispal & J.-J. Bonniol, Trad.). Paris, France: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration. 1. Portrait des élèves - Soutien au milieu scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2018). *Bulletins statistiques sur l'immigration permanente au Québec : 4e trimestre et année 2017*. Repéré à <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique2017Trimestre4ImmigrationQuebec.pdf>
- Mosselson, J. R. (2002). *Roots and routes: Re-imagining the identity constructions of Bosnian adolescent female refugees in the United States* (Thèse de doctorat inédite). Columbia University, New York, NY.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Paniaga, A. (2015). The participation of immigrant families with children with SEN in schools: A qualitative study in the area of Barcelona. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 47-60.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie*, 34, 83-100.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27, 407-417.
- Pine, D. S., Costello, J., & Masten, A. (2005). Trauma, proximity, and developmental psychopathology: The effects of war and terrorism on children. *Neuropsychopharmacology*, 30, 1781-1792.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Dir.), *La*

- recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Reitz, A. K., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2014). Mastering developmental transitions in immigrant adolescents: The longitudinal interplay of family functioning, developmental and acculturative tasks. *Developmental Psychology, 50*, 754-765.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*, 307-321.
- Rogerson, M., & Emes, C. (2008). Fostering resilience within an adult day program. *Activities, Adaptation & Aging, 32*, 1-18.
- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 180-185.
- Rousseau, C., Drapeau, A., & Rahimi, S. (2003). The complexity of trauma response: A 4-year follow-up of adolescent Cambodian refugees. *Child Abuse & Neglect, 27*, 1277-1290.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.
- Sapienza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry, 24*, 267-273.
- Steinbach, M. (2010). Linguistic integration of immigrant adolescents in Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum, 23*, 95-107.
- Suárez-Orozco, C., Todorova, I. G., & Louie, J. (2002). Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. *Family Process, 41*, 625-643.
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International, 37*, 87-103.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*, 1-17.
- Ungar, M. (2015). Practitioner review: Diagnosing childhood resilience—A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*, 4-17.
- Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*, 348-366.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations, 6*, 1-15.
- Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience : le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34*, 291-311.
- Velsor, P. V., & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Community-centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling, 11*, 17-24.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaieian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1-11.
- Werner, E. E. (2012). Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology, 24*, 553-558.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, 21*, 152-169.

Reçu le 20 juin 2018

Révision reçue le 22 septembre 2018

Accepté le 25 janvier 2019 ■

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Annexe

Tableau 1

Canevas d'entrevue de la perception des enseignant(e)s en classe d'accueil de la résilience de leurs élèves

Thèmes	Questions	Questions d'approfondissement
Caractéristiques de l'enseignant	Qu'est-ce qui vous a mené à devenir enseignant en classe d'accueil?	Était-ce un choix?
	Quelles étaient vos connaissances à ce sujet avant d'y enseigner?	
	Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant? Et plus précisément en classe d'accueil?	Dans combien d'écoles avez-vous enseigné en classe d'accueil jusqu'à ce jour?
	Quel est le processus d'intégration d'un élève en classe ordinaire?	Qu'est-ce qui vous indique qu'un élève est prêt à intégrer la classe ordinaire? Combien avez-vous d'élèves? Quel est leur niveau général de français?
	Décrivez la ou les classes d'accueil où vous enseignez.	Quelles sont les règles importantes dans votre classe? Quel âge ont-ils? Quelle est leur provenance? Enseignez-vous seul? Avec d'autres enseignants, intervenants, etc.
	Quelles informations connaissez-vous de leur parcours migratoire?	Parlez-moi de leur arrivée au Québec, de leur lieu de naissance, etc.
	Parlez-moi brièvement de leur situation familiale?	
	Que connaissez-vous au sujet des services dont bénéficient vos élèves?	
	Que pouvez-vous dire de la santé mentale de vos élèves?	
	Est-ce que vous diriez que votre classe est homogène ou plutôt hétérogène? S'il y en a, parlez-moi des différences marquantes entre vos élèves (langue, santé mentale, apprentissage, adaptation sociale)?	
Caractéristiques de la classe d'accueil	D'après votre expérience, y a-t-il des différences entre les élèves immigrants et réfugiés? Si oui, quelles sont-elles? Quel est le climat de la classe?	
	Décrivez-moi les contacts entre les élèves de votre classe.	Les enfants s'entendent-ils bien entre eux?
	Décrivez-moi les contacts entre les élèves de votre classe et les élèves des classes ordinaires.	Est-ce que la nature et la fréquence de ces contacts évoluent au fil du temps? Si oui, comment?
	Parlez-moi des relations que vous entretenez avec vos élèves.	Viennent-ils vous consulter pour obtenir un soutien ou de l'aide?

Thèmes	Questions	Questions d'approfondissement
Contact entre les systèmes des élèves	<p>Pouvez-vous décrire les contacts des élèves avec leur communauté (religieuse, quartier, équipe de sport, etc.), au mieux de vos connaissances? Qu'est-ce que cela apporte à vos élèves?</p>	
	<p>Parlez-moi des contacts que vous entretenez avec la famille de vos élèves. Comment percevez-vous ces contacts?</p>	
	<p>Concrètement, quels sont les indicateurs les plus importants qui vous permettent de qualifier un élève de résilient (performance académique, adaptation sociale, apprentissage de la langue...)?</p>	
Facteurs favorisant la résilience des élèves	<p>Selon vous, quels sont les caractéristiques individuelles des élèves qui peuvent favoriser leur résilience? (tempérament, qualités)</p>	
	<p>Selon vous, quels sont les facteurs de l'environnement de l'élève qui peuvent favoriser la résilience des élèves?</p>	
	<p>Dans un contexte de classe d'accueil, devez-vous vous ajuster aux besoins particuliers de vos élèves? De quelle façon?</p>	
	<p>Parlez-moi des stratégies que vous utilisez pour assurer le bon fonctionnement de votre classe (routine, règles)</p>	
	<p>Parlez-moi des stratégies que vous utilisez pour favoriser la résilience de vos élèves (pédagogie ou autre).</p>	
Ressources de l'enseignant	<p>Est-ce possible d'adapter vos stratégies à chaque élève?</p>	
	<p>Parlez-moi de votre implication en tant qu'enseignant en classe d'accueil (activités spéciales, en dehors des heures de classe)?</p>	
	<p>Pensez-vous que certaines expériences personnelles ont un impact sur votre capacité à faire face aux défis liés à l'enseignement en classe d'accueil?</p>	
	<p>Selon vous, quelles sont les caractéristiques d'un bon enseignant en classe d'accueil?</p>	<p>Comment favorisent-elles la résilience des élèves ?</p>

RÉSILIENCE ET ÉLÈVES EN CLASSE D'ACCUEIL

Thèmes	Questions	Questions d'approfondissement
		Qu'est-ce qu'un enseignant peut faire pour se préparer à enseigner en classe d'accueil?
Ressources de l'enseignant	Parlez-moi du type de soutien actuel que vous recevez qui, selon vous, favorise la résilience de vos élèves.	
	Si vous pouviez avoir accès à des ressources supplémentaires, quelles seraient-elles?	Qui est le mieux placé pour vous offrir ce soutien (gouvernement, commission scolaire, école, collègues)?
Exemples marquants	Donnez un exemple d'un élève qui a été moins résilient, selon vous.	Quel type d'enfant était/est-il? Décrivez l'élève ainsi que son environnement.
	Parlez-moi d'un élève qui vous a marqué par sa résilience.	Quel type d'enfant était/est-il? Décrivez l'élève ainsi que son environnement.

L'effet de la réversibilité du statut de l'endogroupe sur la perception de l'homogénéité de l'exogroupe : le rôle modérateur du niveau de contact intergroupe

SYLVAIN GAUTIER NGUEUTEU FOUAKA, GUSTAVE ADOLPHE MESSANGA, PH. D., & SONIA NPIANE NGONGUEU
Université de Dschang

La présente étude évalue l'homogénéité perçue de l'exogroupe dans des situations où les statuts des groupes et leur niveau de contact varient. Elle prédit que le niveau de contact intergroupe influence la tendance à homogénéiser l'exogroupe dans les situations où le statut de l'endogroupe subit des changements. Une expérimentation conduite auprès de 44 élèves du niveau 3 de l'enseignement primaire, fréquentant l'École Publique de Ngui (Dschang, Cameroun) a permis de mettre à l'épreuve cette hypothèse. Les principaux résultats révèlent que, indépendamment du statut de l'endogroupe, l'exogroupe est, d'une part, perçu comme une entité dans les situations où le contact intergroupe est faible et, d'autre part, comme un agrégat dans les situations où le contact intergroupe est élevé. Ces résultats indiquent que le niveau de contact intergroupe peut modifier l'effet d'homogénéité de l'exogroupe dans les situations de réversibilité des statuts des groupes.

Mots-clés : contact intergroupe, réversibilité des statuts, hétérogénéité, homogénéité de l'exogroupe, paradigme des groupes minimaux

This study assesses the perceived outgroup homogeneity in situations where group status and level of contact vary. It predicts that the level of intergroup contact influences the tendency to homogenize the outgroup in situations where ingroup status undergoes change. An experiment conducted with 44 students from level 3 of primary education, attending the Ngui Public School (Dschang, Cameroon), was conducted to test this hypothesis. The main findings reveal that, regardless of ingroup status, the outgroup is seen as an entity in situations where intergroup contact is low and as an aggregate in situations where intergroup contact is high. These results indicate that the level of intergroup contact can modify the outgroup homogeneity effect in situations of reversibility of group status.

Keywords: intergroup contact, status reversibility, heterogeneity, outgroup homogeneity, minimal groups' paradigm

Après les attentats successifs survenus en France au cours des années 2015 et 2016, de nombreuses voix se sont élevées pour dire non à l'amalgame entre Islam et le terrorisme. En effet, la tentation était grande pour les citoyens français appartenant à d'autres confessions religieuses de considérer que tous les musulmans sont des terroristes, puisque toutes les personnes impliquées dans ces actes terroristes étaient de confession musulmane. En psychologie sociale, cette assimilation des membres d'un groupe les uns aux autres est dénommée effet d'homogénéité de l'exogroupe (EHE). L'EHE est la tendance à percevoir l'exogroupe comme étant homogène, c'est-à-dire à

percevoir le groupe auquel nous n'appartenons pas comme étant constitué de membres très semblables, voire identiques (Jones, Wood, & Quattrone, 1981; Linville, Fischer, & Salovey, 1989; Linville, Salovey, & Fischer, 1986; Park & Rothbart, 1982; Quattrone & Jones, 1980). L'EHE est susceptible d'apparaître lorsque l'exogroupe ciblé est minoritaire ou de statut faible, comme le sont les musulmans en France. Dans cette perspective, cette étude vise à investiguer les facteurs pouvant influencer l'EHE.

Effet d'homogénéité de l'exogroupe

Dans les années 1980, des chercheurs ont commencé à s'intéresser à un phénomène nouveau étroitement lié aux stéréotypes : la variabilité perçue au sein de l'exogroupe et de l'endogroupe (Jones et al., 1981; Park & Rothbart, 1982; Quattrone & Jones, 1980). Il est donc possible d'associer une caractéristique à un membre d'un groupe de deux façons : on peut la généraliser à chacun des membres, comme s'ils avaient tous cette caractéristique et qu'ils étaient identiques, ou l'associer différemment à

Nous tenons à remercier tous les évaluateurs et rédacteurs adjoints du Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes pour la pertinence des commentaires exprimés durant le processus de révision. Nous adressons aussi nos remerciements à Mélissa Stawski et Nadine Melong Tsoata pour le support qu'elles ont fourni tout au long de la rédaction de cet article. Merci d'adresser toute correspondance concernant cet article à Sylvain Gautier Ngueteu Fouaka (courriel: fouakagautier@gmail.com).

chacun des membres et les considérer comme étant différents et uniques. Ainsi, un observateur peut percevoir les membres d'un groupe comme étant très similaires sur une caractéristique, alors qu'un second observateur les percevra comme étant très différents les uns des autres sur cette même caractéristique. Par ailleurs, plus un groupe est perçu comme homogène (c.-à-d., constitué d'individus similaires), plus on a tendance à appliquer les caractéristiques stéréotypiques à ses membres pris individuellement (Ryan, Judd, & Park, 1996). Le comportement de n'importe quel de ses membres est donc susceptible d'être généralisé au groupe dans son ensemble (Park & Hastie, 1987). Cette tendance perceptive fait référence à l'EHE tel que susmentionné.

L'objectif des premiers travaux portant sur l'EHE était de découvrir s'il y a des différences de variabilité perçues entre l'endogroupe et l'exogroupe, qui sont respectivement les groupes d'appartenance et de non appartenance (Linville et al., 1989). En fait, l'individu dispose de plus d'informations sur les membres de son propre groupe, d'où la tendance à davantage les percevoir comme plus variables et uniques. En outre, l'EHE est expliqué par l'hypothèse de la familiarité (Linville et al., 1989; Storari & Gilles, 2008). Cette hypothèse propose qu'un individu est plus familier avec les membres de l'endogroupe qu'avec les membres de l'exogroupe. L'étude de Codol (1984), menée sur des groupes se distinguant les uns des autres par leur profession (sapeurs-pompiers vs. employés des pompes funèbres), apporte un appui empirique à cette hypothèse. Il conclut que le degré de ressemblance des membres de l'exogroupe perçu est plus fort que celui des membres de l'endogroupe. Les résultats de cette recherche sont soutenus par une abondante littérature qui indique que l'individu dispose de plus d'informations sur les membres de son groupe d'appartenance, d'où la tendance à percevoir ledit groupe comme plus variable, c'est-à-dire plus hétérogène que les exogroupes (Chappe & Brauer, 2008; Codol, 1984; Linville et al., 1989; Linville et al., 1986).

Bien que les travaux cités plus haut aient mis en lumière les phénomènes d'homogénéité et d'hétérogénéité issus de la perception des individus, il demeure que les étapes antérieures ne prennent pas en compte deux modalités importantes pouvant être la source de la réduction ou de l'accentuation de l'EHE. Il s'agit du contact intergroupe (p. ex., des expériences de contact entre les sapeurs-pompiers et les employés des pompes funèbres) et des statuts de l'endogroupe et de l'exogroupe.

Contact intergroupe

Le contact intergroupe, soit le contact entre les représentants de deux groupes (Allport, 1954), permettrait de moduler la perception d'homogénéité. Il naît de l'idée selon laquelle il suffit parfois d'assembler des individus, sans tenir compte de leur ethnicité, religion ou nationalité, pour détruire les stéréotypes et développer une attitude amicale (Messanga & Dzuetso Mouafo, 2014). Lors des interactions avec les représentants d'un exogroupe, un individu serait confronté à des informations confirmant ou infirmant ses idées initiales (Weber & Crocker, 1983). Par exemple, un Français blanc ayant comme idée préconçue que les musulmans sont « tous pareils » (p. ex., qu'ils adhèrent à une idéologie violente) pourrait être amené à revoir cette idée en rencontrant une personne musulmane dénonçant vivement le terrorisme et qui aurait travaillé à aider les victimes des attentats de France. Ainsi, les expériences de contact avec les membres d'un groupe sont la source de la tendance à le percevoir comme variable. Cela signifie que lorsque les membres d'un groupe n'ont que peu d'interactions sociales avec les membres de l'exogroupe, ce dernier est perçu comme plus homogène que l'endogroupe. L'implication de cette observation serait que pour les personnes qui ont un contact social régulier et fréquent avec les membres d'autres groupes, cette différence de perception n'apparaîtrait pas. À titre illustratif, Hee, Finkelman, Lopez et Ensari (2011) ont analysé les relations entre le contact intergroupe, la taille du groupe, l'homogénéité du groupe et les préjugés auprès de 299 femmes blanches de sept congrégations catholiques aux États-Unis. Ces auteurs rapportent que les perceptions d'homogénéité de l'exogroupe s'atténuent en raison de la quantité et de la qualité du contact intergroupe. Suivant Pettigrew (1997), on pourrait expliquer l'observation de ces auteurs en suggérant que faire connaissance avec des personnes d'origines différentes peut relâcher les liens des individus avec leur propre groupe et conduire à une perception moins ethnocentrique des exogroupes.

Aussi, le contact intergroupe a été rapporté dans la littérature comme étant une solution importante dans le processus de prévention des violences de groupe, car, en entrant en interaction avec les autres, on peut percevoir leur humanité (Staub, 2013). Dans cette même veine, Staub (2013) observe que durant l'Holocauste juif, certains Allemands ayant hébergé des Juifs dans leur domicile avaient développé et ont maintenu des liens de fraternité avec eux. S'intéressant au contexte scolaire, Messanga et Dzuetso Mouafo (2014) notent que l'école est un moyen de réduction de l'homogénéité de l'exogroupe en raison du brassage de populations d'origines diverses qui y interagissent. D'ailleurs, en rapportant les conclusions

d'Allport (1954), ces auteurs mentionnent que les enfants qui évoluent dans un environnement scolaire où cohabitent une multitude de groupes ethniques différents expriment moins de préjugés à l'égard de l'exogroupe que ceux qui évoluent au sein de groupes homogènes.

Asymétrie du statut social

Le second facteur pouvant influencer la perception d'homogénéité de l'exogroupe est l'asymétrie de statut entre les groupes. L'asymétrie de statut fait référence au fait que, tandis que certains individus appartiennent à un groupe ayant un fort statut, c'est-à-dire ayant du prestige, des ressources et du pouvoir, d'autres sont membres d'un groupe de statut faible, c'est-à-dire ayant peu de prestige, de ressources et de pouvoir (Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994). Ceci a un impact sur la façon dont les individus perçoivent la variabilité des membres de l'exogroupe. Le modèle des groupes *collections* et *agrégats* (Lorenzi-Cioldi, 1988) relevait déjà les différences de perception existantes entre les groupes avantagés et les groupes désavantagés. Selon ce modèle, les groupes avantagés (c.-à-d., de statut fort) sont des groupes *collections*, puisque leurs membres sont considérés par les membres des exogroupes comme étant distincts, uniques et donc non interchangeable. En revanche, les groupes désavantagés (c.-à-d., de statut faible) sont des groupes *agrégats*. Les individus qui en sont membres sont perçus par l'exogroupe comme étant similaires et donc interchangeables. En somme, les membres de groupes de statut fort sont moins homogénéisés comparativement aux membres de groupes de statut faible.

Les travaux de Guinote, Judd et Brauer (2002) apportent une preuve empirique au modèle des groupes *collections* et *agrégats* (Lorenzi-Cioldi, 1988), car, pour ceux-ci, les membres des groupes de statut fort sont perçus par les membres des exogroupes comme étant plus variables que leurs homologues appartenant aux groupes de statut faible. Par exemple, le groupe des hommes (c.-à-d., de statut fort) adopterait des comportements plus variés que celui des femmes (c.-à-d., de statut faible). Cela signifie que les hommes tendent davantage à homogénéiser les femmes sur la base d'observations objectives de leurs comportements. Les femmes, quant à elles, perçoivent les hommes comme plus hétérogènes et se perçoivent elles-mêmes comme plus similaires. Guinote et al. concluent que le statut du groupe joue un rôle important dans la perception de l'homogénéité de l'exogroupe. De plus, le pouvoir est associé à une attention moindre portée à l'endroit des groupes ayant un statut faible et à une plus grande stéréotypisation (Fiske, 1993; Fiske, Haslam, & Fiske, 1991; Fiske & Neuberg, 1990). Concrètement, les individus issus de

groupes de fort statut portent moins attention aux membres de groupes de statut faible, d'où leur tendance à l'homogénéisation. En revanche, plus d'attention est portée aux individus issus de groupes de statut fort. Il en découle que plus d'informations seront disponibles sur leurs membres, permettant ainsi d'augmenter le niveau de familiarité et donc la tendance à les percevoir comme uniques. On peut retenir du modèle des groupes *collections* et *agrégats* (Lorenzi-Cioldi, 1988) que les membres des groupes de statut fort présentent plus d'EHE que leurs homologues des groupes de statut faible.

Une autre manière d'expliquer l'effet de l'asymétrie du statut sur l'EHE serait que lorsque les individus sont catégorisés dans des groupes dichotomiques de statuts asymétriques, les membres du groupe de statut fort ont tendance à percevoir l'exogroupe comme homogène dans le but de justifier la discrimination à son encontre et de maintenir une identité sociale positive. En revanche, ils perçoivent l'endogroupe comme hétérogène pour préserver le statut supérieur perçu de leur identité sociale (Badea & Deschamps, 2009; Wilder, 1986). De l'autre côté, les membres du groupe de statut faible ont tendance à percevoir l'endogroupe comme plus homogène que l'exogroupe (Lorenzi-Cioldi, 1988, 1998, 2002; Muller, Yzerbyt, Judd, Park, & Gordijn, 2005). L'homogénéité de l'exogroupe est plus souvent observée chez les membres des groupes de statut fort que chez leurs homologues appartenant aux groupes de statut faible. Par exemple, les hommes (groupe de statut fort) et les femmes (groupe de statut faible) ont tendance à homogénéiser le groupe des femmes. Ainsi, les hommes, constituant le groupe de statut social fort, homogénéisent l'exogroupe (les femmes) et les femmes, constituant le groupe de statut social faible, homogénéisent leur propre groupe. Conséquemment, il y aurait un EHE pour les hommes et un effet d'homogénéité de l'endogroupe pour les femmes (Lorenzi-Cioldi, Deaux, & Dafflon, 1998). Dans les faits, les hommes peuvent bien reconnaître qu'ils appartiennent à la catégorie des hommes (identité sociale), mais considérer que chacun est différent de l'autre par rapport à sa personnalité (identité individuelle). En revanche, ils peuvent considérer que les femmes ont une personnalité très semblable (identité sociale). Les femmes, quant à elles, auraient moins tendance à se considérer différentes les unes des autres (identité individuelle), quoiqu'elles parviennent, comme les hommes, à reconnaître qu'elles appartiennent à la catégorie des femmes (identité sociale). Cette tendance perceptive est caractéristique des membres de groupes de statut faible (Vinet & Moliner, 2006).

Les travaux précédemment cités analysent la perception d'homogénéité des groupes asymétriques

dans un contexte social statique où la position des groupes est prédéfinie à la base. Or, il est connu que le statut social d'un groupe donné n'est pas une caractéristique stable, puisqu'il peut changer. Ce changement est dénommé réversibilité du statut (Fokou Dchoune, Ebalé Moneze, Messanga, & Dzuetso Mouafo, 2012; Yee & Brown, 1992). Actuellement, peu d'études ont investigué l'effet de la réversibilité du statut social sur l'EHE. Il est important d'investiguer les effets du changement de statut sur l'EHE, car il s'agit d'un phénomène réel et peu étudié qui a la possibilité de causer des conflits entre les groupes ou de réduire les tensions dans les sociétés réelles.

La présente recherche : Dynamique du statut social, niveau de contact intergroupe et homogénéité de l'exogroupe

Badea et Deschamps (2009) ouvrent un nouveau champ de recherche dans le domaine de l'EHE en s'intéressant au rôle du changement de statut de l'endogroupe. Dans cette étude réalisée en milieu naturel, ils amènent les participants, des étudiants d'Exeter, à comparer leur université à trois autres universités, dont une de haut statut social (Cambridge), une de statut social équivalent (Leicester) et une de bas statut (Bournemouth). Au final, ces auteurs notent que les individus dont le groupe d'appartenance est dominé perçoivent plus d'homogénéité au sein du groupe d'appartenance par rapport à la situation où leur groupe a un statut social équivalent et dominant par rapport à celui de l'exogroupe.

Les conclusions de cette investigation présentent deux insuffisances majeures : 1) le statut des groupes est défini à la base, c'est-à-dire au début de la manipulation expérimentale (les trois groupes ont le même statut, soit dominé, équivalent ou dominant); et 2) le fait de ne procéder qu'à un seul changement de statut durant l'expérience. On pourrait affirmer que ces deux insuffisances limitent l'apparition de l'EHE, en raison de l'effet de la réversibilité des statuts (le statut d'un groupe ayant subi un seul changement) sur chacun des groupes (seul un groupe devient dominant ou dominé) et des possibilités d'appréhender l'effet de plusieurs changements de statuts. En évoquant cette seconde limite relative à la réversibilité des statuts, on peut suggérer que plusieurs changements de statut permettraient d'observer le phénomène en entier. En effet, les travaux de Fokou Dchoune et al. (2012) révèlent que plusieurs changements de statut (réversibilité des statuts) n'ont pas le même effet qu'un seul changement sur l'identité sociale des individus. Selon ces auteurs, la prise en compte de la possibilité du changement de statut atténue la tendance à l'exofavoritisme, c'est-à-dire la tendance à favoriser

l'exogroupe chez les membres des groupes de statut faible (Yee & Brown, 1992).

La présente recherche contribue aux insuffisances susmentionnées. Elle propose d'investiguer l'EHE dans une situation où deux variables modératrices de l'apparition de cet effet sont manipulées : 1) les statuts des groupes sont initialement asymétriques et réversibles; 2) le niveau de contact intergroupe varie. À ce jour, le rôle de ces deux principales variables modulant l'EHE (réversibilité des statuts et contact intergroupe) reste méconnu. Ce constat fonde le projet scientifique de la présente recherche. En appui à cette perspective de recherche, Badea et Deschamps (2009), reprenant Tajfel, Billig, Bundy et Flament (1979), défendent l'idée qu'un groupe qui perçoit son statut inversé (c.-à-d., passage d'un statut fort à un statut social faible) doit ressentir une menace à l'identité sociale de ses membres. Si l'EHE est une tendance perceptive erronée de l'endogroupe dominant à concevoir l'exogroupe dominé sur la base de la saillance de certains critères et si la familiarité et la proximité réduisent les conflits et génèrent des relations harmonieuses (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978), alors celles-ci pourraient contribuer à réduire les tendances à l'homogénéité de l'exogroupe observées dans les sociétés réelles. Cette préoccupation est résumée dans la question qui sous-tend la présente recherche formulée comme suit : en prenant en compte le contact intergroupe comme variable modératrice de l'EHE, le lien entre réversibilité du statut de l'endogroupe et homogénéité de l'exogroupe est-il significatif?

Hypothèses

Cette étude met à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle le lien entre la réversibilité du statut de l'endogroupe et l'homogénéité perçue de l'exogroupe est influencé par le niveau de contact intergroupe. Spécifiquement : 1) il est attendu que les membres du groupe de statut social fort aient un plus grand EHE que les membres de groupe de statut faible; 2) il est attendu que le contact intergroupe provoquera une réduction de l'effet de l'homogénéité de l'exogroupe chez les membres de groupes de statut fort et les membres de groupes de statut faible; et 3) il est attendu que la réversibilité du statut aura un impact sur le niveau d'homogénéité des participants de statut initialement fort. Dans ce sens, à la suite d'un changement de statut, les participants de statut initialement fort verront leur niveau d'EHE diminuer significativement dans une situation de contact intergroupe.

Méthode

Participants

Pour cette étude, 24 garçons et 20 filles au niveau 3 de l'enseignement primaire fréquentant l'École Publique de Ngui (Dschang, Cameroun) ont participé à l'étude. Ils sont âgés entre 9 et 13 ans ($M = 11.20$, $É.-T. = 1.40$). L'autorisation du directeur de l'école a été recueillie avant l'expérimentation. Étant donné que celle-ci se situait dans la perspective d'une activité scolaire normale, le consentement des parents des participants n'a pas été demandé.

Procédure expérimentale

La présente étude s'inscrit dans la perspective de la découverte des variables modératrices de l'EHE. Il s'agit notamment du statut du groupe, de son pouvoir et de sa taille (Chappe & Brauer, 2008). Au plan méthodologique, elle s'inscrit dans le cadre du paradigme des groupes minimaux proposé par Tajfel et al. (1971) et s'inspire des travaux de Fokou Dhoune et al. (2012), conduits dans le contexte éducatif camerounais. Ainsi, le critère de catégorisation des participants est un test de calcul rapide factice permettant à l'enseignante de constituer deux groupes correspondant à deux rangées de bancs ou côtés de statuts asymétriques : le côté fort (groupe expérimental de statut fort) et le côté faible (groupe expérimental de statut faible). L'expérience proprement dite se déroule en quatre temps lors d'une journée de classe au cours de laquelle le statut du groupe d'appartenance des participants connaît plusieurs fluctuations (cf. Tableau 1; Figure 1).

Temps 1 : statuts initiaux fort vs. faible. Après le test factice, l'enseignante assigne les élèves de façon aléatoire dans les différents groupes. Après cette assignation, elle indique aux membres du groupe expérimental de statut fort ($n = 22$) qu'ils sont exemptés de toutes les corvées habituelles (p. ex., laver la classe) jusqu'à la fin de la journée et remet à chacun des friandises (bonbons et biscuits). En revanche, les membres du groupe expérimental de statut faible ($n = 22$) sont informés qu'ils devront nettoyer la salle de classe à la fin de la journée. L'enseignante confronte ensuite les participants à un

problème de mathématiques comportant deux questions dans le but de rendre effective l'homogénéité dans les groupes. Ce problème a aussi pour but d'accentuer les critères de catégorisation (eux/nous) et de justifier un changement des statuts des groupes.

Dans le premier temps d'expérimentation où les statuts initiaux des groupes sont assignés et le contact intergroupe est faible (c.-à-d., pas d'interaction entre l'endogroupe et l'exogroupe), l'enseignante recommande le travail individuel aux membres du groupe expérimental de statut fort, compte tenu de leur position avantageuse pour résoudre le problème de mathématiques. En revanche, au groupe expérimental de statut faible, elle demande de travailler collectivement. Dans ce temps d'expérimentation (contact intergroupe faible X statut initial fort vs. faible), les participants travaillent pendant vingt minutes. Ensuite, ils déterminent leur niveau d'homogénéité perçue de l'exogroupe en répondant à la version révisée du *Group Entitativity Measure Ingroup* (GEM-In; Desombre, 2004), l'échelle de mesure de l'entitativité utilisée dans la présente recherche.

Temps 2 : réversibilité du statut initial. La réponse à la première question du problème de mathématiques proposé aux participants permet à l'enseignante de changer les statuts des groupes. Pour ce faire, elle affirme que le groupe expérimental de statut faible est parvenu à résoudre ledit problème, tandis que la solution proposée par les membres du groupe expérimental de statut fort est erronée. Par conséquent, les premiers (groupe expérimental initialement faible) acquièrent un statut fort et bénéficient des privilèges y afférents. En revanche, le statut du groupe expérimental initialement fort devient faible, d'où le fait que ses membres perdent leurs privilèges et qu'ils soient désormais astreints aux corvées.

Après le changement du statut initial de leurs groupes, les participants sont appelés à répondre à la deuxième question du problème posé. Dans ce deuxième temps d'expérimentation, le niveau de contact avec l'exogroupe reste faible. Par conséquent,

Tableau 1
Statuts des groupes durant la manipulation du contact intergroupe (faible vs. élevé)

Groupe expérimental	Contact intergroupe faible		Contact intergroupe élevé	
	Statut initial (Temps 1)	Réversibilité du statut (Temps 2)	Contact exogroupe (Temps 3)	Retour au statut initial (Temps 4)
Groupe initialement fort	Fort	Faible	Faible	Fort
Groupe initialement faible	Faible	Fort	Fort	Faible

ceux qui ont initialement travaillé individuellement sont appelés à travailler ensemble (groupe expérimental initialement fort) et ceux qui ont initialement travaillé ensemble sont appelés à travailler individuellement (groupe expérimental initialement faible). Les participants remplissent la GEM-In après vingt minutes de travail.

Temps 3 : contact avec l'exogroupe.

Contrairement aux deux premiers temps de mesure, où le contact avec l'exogroupe est faible, dans ce temps d'expérimentation, le contact intergroupe est élevé (contact intergroupe élevé X statut de l'exogroupe). Ici, le statut des groupes est maintenu (faible/fort), mais il y a interaction avec l'exogroupe (contact élevé). Pour ce faire, l'enseignante choisit deux leçons qu'elle estime faciles à assimiler par les élèves. Les expérimentateurs découpent la première leçon en petits morceaux de phrases incomplètes. Ils les inscrivent sur des feuilles de papier de format A4. Les uns complétant le sens des autres, les élèves doivent associer les phrases pour reconstituer la leçon entière. Cette reconstitution du texte de manière cohérente dépend alors de l'aptitude des élèves à s'associer et à collaborer. Cette procédure s'inscrit dans le cadre du protocole expérimental d'Aronson et al. (1978) portant sur la technique de la classe puzzle (*jigsaw classroom technique*). Celle-ci est une méthode d'apprentissage coopératif dont le but est de résoudre les conflits interpersonnels grâce à l'apprentissage. Dans ce temps d'expérience, les participants du groupe expérimental de statut fort et du groupe expérimental de statut faible participent ensemble à la reconstitution de la leçon entière sur une durée de vingt minutes. Avant de remplir la GEM-In, les participants retournent dans leurs rangées de bancs respectives (côté fort pour le groupe expérimental initialement faible et côté faible pour le groupe expérimental initialement fort). Le retour dans les rangées de bancs a pour but de réactiver la saillance catégorielle.

Temps 4 : retour aux statuts initiaux. Pour faire en sorte que les participants regagnent leurs statuts initiaux, la maîtresse affirme arbitrairement que les membres du groupe expérimental initialement faible (côté fort) n'ont pas participé activement à la formation de la leçon. En revanche, elle félicite et encourage ceux du groupe expérimental initialement fort (côté faible) et les informe de leur nouveau statut. Ainsi, ils regagnent leurs statuts et privilèges, tandis que leurs homologues du groupe expérimental initialement faible retournent dans leur position désavantageuse. Elle propose de faire une autre leçon suivant la même procédure que les précédentes, ceci dans l'optique d'introduire le quatrième temps d'expérimentation (contact exogroupe X retour au statut initial). Ici, les participants travaillent tous en

groupe pour la formation de la leçon. Cette manipulation dure vingt minutes. Après la formation de la leçon ils retournent à nouveau dans leurs rangées de bancs et remplissent la GEM-In.

Questionnaire

La GEM-In a été utilisée pour le recueil des données (Desombre, 2004). Elle comporte six diagrammes contenant chacun cinq cercles. Les six diagrammes représentent chacun des cercles dont le degré de chevauchement diffère progressivement et de plus en plus, passant de totalement séparés (pour des groupes hétérogènes) à totalement fusionnés (pour des groupes homogènes). Chacun des cinq cercles, qui sont étiquetés par eux, représente les membres de l'exogroupe. Plus les cercles se chevauchent, plus l'exogroupe est perçu comme homogène. Afin de répondre à la GEM-In, les participants devaient indiquer le diagramme représentant le plus adéquatement la façon dont ils percevaient les membres de l'exogroupe.

Du fait de l'âge et du niveau scolaire des participants, l'échelle utilisée a été associée à une série de consignes dans le but de faciliter la compréhension de la procédure expérimentale. Dans cette logique, lorsque le contact intergroupe est faible, la consigne donnée aux participants est la suivante : « Les boules représentent les élèves du côté [fort/faible]. Choisis simplement l'une des boules qui montre comment ils sont lorsqu'ils font leur devoir ». Dans le cas où le contact intergroupe est élevé, la consigne donnée aux participants est modifiée comme suit : « Les boules représentent les élèves du côté [fort/faible]. Choisis simplement l'une des boules qui montre comment, en faisant le devoir avec eux [élèves du côté faible/élèves du côté fort], ils participent à la formation de la leçon ». Un score élevé à la GEM-In indique un niveau élevé d'homogénéisation de l'exogroupe.

Résultats

Analyses préliminaires

Les 44 participants ayant pris part aux quatre temps d'expérimentation ont tous rempli la GEM-In. De ce fait, aucune valeur manquante n'a été relevée. Ainsi, leur assignation dans les conditions expérimentales amène à vérifier si la distribution des scores tend approximativement vers la normale, notamment en raison de la proximité dans les temps de mesure.

Les indices d'asymétrie et de voussure pour la perception d'homogénéité de l'exogroupe selon les différents temps de mesure se situaient entre -0.29 et 1.95. Bien que les seuils de normalité univariée soient fixés à -1 et 1 (Howell, 2006), ils ne sont sévères que lorsque les indices d'asymétrie et de voussure se

RÉVERSIBILITÉ, CONTACT INTERGROUPE ET HOMOGENÉITÉ

situent au-delà de -10 et 10 (Tabachnick & Fidell, 2007). Ainsi, les indices d'asymétrie qui oscillent entre -1.26 et 1.89 et les indices de voussure qui oscillent entre -1.35 et 1.95 amènent à conclure que les seuils de non normalité univariée, qui peuvent être qualifiés de sévères, ne sont pas franchis ici.

Mise à l'épreuve des hypothèses

Afin de vérifier les hypothèses, une ANOVA factorielle à mesures répétées a été effectuée. Celle-ci permet de relever tous les effets principaux de chacune des variables indépendantes, soit les groupes expérimentaux et les temps de mesure, ainsi que les effets d'interaction entre les variables indépendantes (Field, 2009). Pour effectuer ces analyses, une combinaison 2 X 4 (2 groupes expérimentaux; fort vs. faible X temps de mesure; 1 vs. 2 vs. 3 vs. 4) est prise en compte pour mettre à l'épreuve les hypothèses de recherche (cf. Tableau 2).

Afin de tester l'hypothèse 1, qui stipule que les participants du groupe ayant un statut initial fort homogénéisent davantage l'exogroupe que les participants ayant un statut initial faible, l'ANOVA factorielle a relevé un effet principal du statut significatif ($F(1, 42) = 4.30, p = .005, \eta^2_p = .09$). Ainsi, conformément à l'hypothèse, les participants du groupe de statut fort homogénéisent davantage leurs homologues du groupe de statut faible lorsqu'on combine les quatre temps de mesure. L'appartenance au groupe initialement fort ou faible explique 41 % de la variance de la perception d'homogénéité de l'exogroupe, ce qui est un effet considéré comme fort (Cohen, 1992).

La deuxième hypothèse de recherche prédit que les participants des deux groupes homogénéiseront moins l'exogroupe à la suite d'un contact élevé avec ledit groupe. En accord avec cette prédiction, les résultats de l'ANOVA factorielle montrent une différence significative liée au temps de mesure ($F(1, 40) = 29.87, p < .001, \eta^2_p = .42$). Dans les faits, l'ensemble des participants ont une perception d'homogénéité de

l'exogroupe différente selon le temps de mesure. Les manipulations dans les quatre temps de mesure expliquent 48 % de la variance de la perception d'homogénéité de l'exogroupe, ce qui constitue une taille d'effet forte (Cohen, 1992). Afin de déterminer quels temps de mesure diffèrent les uns des autres, des analyses par contraste ont été effectuées.

Des contrastes de types répétés ont révélé que la perception d'homogénéité de l'exogroupe des participants des deux groupes combinés ne diffère pas du temps 1 ($M_{T1} = 4.23, \acute{E}.T_{T1} = 1.74$ vs. $M_{T1} = 4.77, \acute{E}.T_{T1} = 1.63$) au temps 2 ($M_{T2} = 3.86, \acute{E}.T_{T2} = 1.83$ vs. $M_{T2} = 4.73, \acute{E}.T_{T2} = 1.45$). Cependant, il est à noter que la tendance perceptive se renverse lorsque le contact intergroupe fort est introduit au temps 3 ($F(1, 40) = 38.97, p < .001, \eta^2_p = .48$), car les participants perçoivent les exogroupes comme hétérogènes ($M_{T3} = 2.23, \acute{E}.T_{T3} = 1.54$ vs. $M_{T3} = 2.14, \acute{E}.T_{T3} = 1.16$). En d'autres termes, les participants percevaient les membres de l'exogroupe comme plus distincts les uns des autres au temps 3, comparativement au temps 2.

Des contrastes de types répétés ont révélé que la perception d'homogénéité de l'exogroupe des participants des deux groupes combinés ne diffère pas du temps 1 (groupe expérimental initialement faible : $M_{T1} = 4.23, \acute{E}.T_{T1} = 1.74$ vs. groupe expérimental initialement fort : $M_{T1} = 4.77, \acute{E}.T_{T1} = 1.63$) au temps 2 après le changement du statut des groupes (groupe expérimental fort devenu faible : $M_{T2} = 3.86, \acute{E}.T_{T2} = 1.83$ vs. groupe expérimental faible devenu fort : $M_{T2} = 4.73, \acute{E}.T_{T2} = 1.45$). Cependant, il est à noter que la tendance perceptive se renverse lorsque le contact intergroupe fort est introduit au temps 3 ($F(1, 40) = 38.97, p < .001, \eta^2_p = .48$), car les participants perçoivent les exogroupes comme hétérogènes (groupe expérimental initialement faible : $M_{T3} = 2.23, \acute{E}.T_{T3} = 1.54$ vs. groupe expérimental initialement fort : $M_{T3} = 2.14, \acute{E}.T_{T3} = 1.16$). En d'autres termes, les participants percevaient les membres de l'exogroupe comme plus distincts les uns des autres au temps 3, comparativement au temps 2.

Tableau 2

Statistiques descriptives de la perception de l'homogénéité de l'exogroupe des groupes expérimentaux (fort vs. faible) pour chaque temps de mesure

Temps de mesure	Groupe expérimental fort ^a			Groupe expérimental faible ^b		
	M ($\acute{E}.T.$)	Asymétrie	Voussure	M ($\acute{E}.T.$)	Asymétrie	Voussure
Temps 1 : statut initial	4.77 (1.63)	-0.80	-0.61	4.23 (1.74)	-1.26	0.65
Temps 2 : réversibilité du statut initial	4.73 (1.45)	-1.11	-1.35	3.86 (1.83)	-0.29	0.65
Temps 3 : contact intergroupe	2.14 (1.16)	1.30	1.39	2.23 (1.54)	1.89	1.95
Temps 4 : contact intergroupe / retour au statut initial	2.50 (1.76)	0.74	-1.09	2.05 (0.89)	0.34	-0.08

Note. ^an = 22; ^bn = 22.

La perception d'homogénéité de l'exogroupe des participants n'est pas statistiquement différente du temps 3 au temps 4 malgré la réversion du statut des groupes (groupe expérimental faible devenu fort : $M_{T4} = 2.50$, $\bar{E.-T.}_{T4} = 1.76$ vs. groupe expérimental fort devenu faible : $M_{T4} = 2.05$, $\bar{E.-T.}_{T4} = 0.89$). Il ressort de ces analyses que, quel que soit le statut des groupes expérimentaux au départ et le changement de statut, le niveau de contact intergroupe diminue l'homogénéité perçue de l'exogroupe. De plus, cette diminution de la perception d'homogénéité persiste lorsque les participants retrouvent leur statut initial au temps 4.

L'hypothèse de recherche 3 postule qu'il y aura un effet de réversibilité du statut, c'est-à-dire que les participants de statut initialement fort verront leur niveau d'EHE diminuer significativement à la suite de la réversibilité du statut, comparativement aux participants de statut initialement faible. L'ANOVA factorielle réalisée montre qu'il n'y a pas d'effet d'interaction significatif entre le statut social des percevants (fort vs. faible) et leur perception de l'exogroupe pendant les quatre temps de mesure ($F(3, 38) = .478, p = .67$). Cette prédiction est rejetée.

Discussion

La présente recherche se situe dans la perspective de l'une des grandes orientations des travaux portant sur l'EHE : la variabilité perçue entre les groupes de statuts asymétriques. Son objectif a été d'étudier l'influence de la réversibilité des statuts sur l'EHE en prenant en compte le niveau de contact intergroupe comme intervenant dans cette relation. À cet effet, une étude expérimentale réalisée suivant la logique du paradigme des groupes minimaux apporte un soutien empirique à deux des trois hypothèses de recherche. Concrètement, en appui à la première hypothèse, le groupe au statut fort homogénéise davantage l'exogroupe que le groupe au statut faible. De plus, une diminution significative de l'EHE lorsque le

contact intergroupe est élevé est observée, ce qui confirme l'hypothèse 2. En revanche, l'hypothèse 3 est infirmée, car aucun effet d'interaction entre le statut social des individus et leur perception de l'exogroupe n'est observé, ce qui signifie que l'EHE n'est pas influencé par le renversement des statuts.

D'un point de vue théorique, les résultats de la présente recherche sont en accord avec la littérature existante. Dans les faits, les groupes avantagés (c.-à-d., de statut fort) adopteraient des comportements plus variables que les groupes désavantagés (c.-à-d., de statut faible; Guinote et al., 2002) et les membres des groupes de statut faible seraient perçus comme étant plus homogènes que les membres des groupes de statut fort (Chappe, Brauer, & Castano, 2004). Une explication possible à ce phénomène se situe dans la logique selon laquelle les individus dominés manifestent objectivement des comportements moins variés que les individus dominants (Guinote et al., 2002). Dans ce cas, la perception d'homogénéité de ces groupes asymétriques ne ferait que refléter une réalité sociale. Bien que les membres des groupes dominés et des groupes dominants soient tous conscients des différences intragroupes, il demeure que les seconds sont les plus susceptibles d'homogénéiser l'exogroupe. Selon Messanga, Ebalé Moneze et Ngueuleu Boukem (2015), le but de cette perception biaisée est de fragiliser davantage les membres des groupes dominés, en les rendant vulnérables à une attaque en tant que groupe, puisqu'ils constituent une collection.

Dans la situation expérimentale de contact, les membres des groupes avantagés doivent compter sur les membres des groupes de statut faible pour réussir le travail. Par conséquent, ils doivent leur porter attention. En d'autres termes, dans cette situation, ils sont obligés de porter attention aux membres du groupe désavantagé, ce qui réduirait l'EHE. En reprenant les travaux de Linville et al. (1989), le

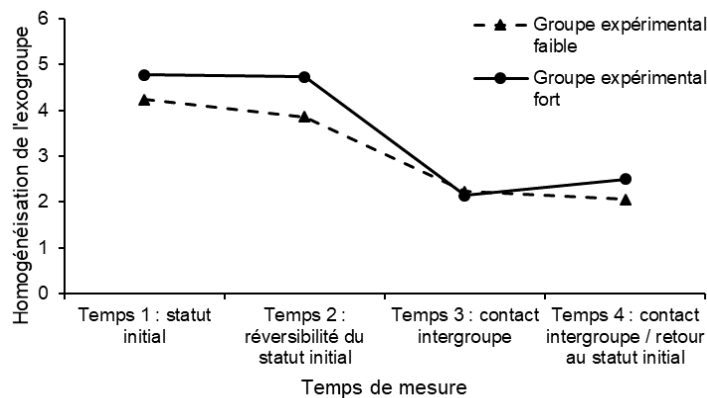


Figure 1. Fluctuation de l'homogénéité perçue de l'exogroupe au sein des groupes expérimentaux forts et faibles durant les 4 temps de mesures.

changement de perception de l'exogroupe à la suite d'un contact intergroupe élevé serait dû à un enrichissement de l'expérience sociale vis-à-vis de ce dernier. Ainsi, le contact élevé réduirait les préjugés à l'endroit des membres de l'exogroupe, du fait de la coopération, de la collaboration, de la proximité et de la familiarité s'installant entre les deux groupes asymétriques. En faisant recours à la technique de la classe puzzle, il est observé que plus les élèves entrent en contact avec leurs homologues de l'exogroupe, plus les préjugés et les stéréotypes à leur égard sont considérablement réduits. Ce résultat apporte donc un soutien empirique aux travaux d'Aronson et al. (1978) sur la pertinence de la gestion des conflits intergroupes chez les enfants par la coopération.

L'observation faite dans cette recherche est aussi contraire à certains travaux précédents. Park et Rothbart (1982) ont développé l'idée du double stockage de l'information, qui veut que chaque individu enregistre l'information sur le groupe et sur chacun de ses membres. Cependant, dans l'évaluation de l'exogroupe, seule l'information sur le groupe est rappelée. Ceci a permis aux auteurs de conclure que le contact intergroupe n'a pas d'influence sur l'EHE. Or, à l'aide des résultats présentés, on peut déduire que le fait d'avoir des contacts aussi fréquents avec l'exogroupe qu'avec l'endogroupe entraîne la découverte des similarités entre les deux groupes et génère une plus grande affection entre les membres. La raison est que les membres du groupe dominant ne perçoivent plus les membres du groupe dominé comme un ensemble d'individus interchangeables et assimilables les uns aux autres, mais plutôt comme un ensemble de personnes différentes les unes des autres (Lorenzi-Cioldi, 1988, 1993).

Les résultats obtenus présentent également la réversibilité du statut comme n'ayant aucun effet significatif sur l'EHE. En désaccord avec la littérature sur la question de la réversibilité du statut, l'étude de Badea et Deschamps (2009) et de Fokou Dchoune et al. (2012) rapportaient que celle-ci modulait l'EHE. Dans le cas de la première étude citée, le passage de statut équivalent à faible amenait les participants du groupe de statut faible à homogénéiser davantage leur propre groupe. La seconde, quant à elle, a rapporté que l'exofavoritisme chez les groupes de statut faible diminuait à la suite des renversements de statut. L'incongruence entre les résultats de la présente étude et les travaux précédemment cités serait due, d'une part au statut asymétrique des groupes au début de l'expérience (groupe expérimental fort vs. groupe expérimental faible) et les changements desdits statuts et, d'autre part, à l'introduction du niveau de contact intergroupe élevé.

Limites et orientations futures

Les résultats de la présente recherche mettent en lumière les effets psychologiques du contact intergroupe. Bien qu'ils soutiennent les hypothèses émises, ils semblent limités en raison de facteurs non pris en compte par le protocole expérimental. En effet, contrairement au protocole de Fokou Dchoune et al. (2012), où la durée de l'expérimentation est plus longue (3 semaines), celle de la présente recherche est de courte durée (2 heures). Une autre limite sous-jacente au problème de temps est la manipulation du contact. En effet, on est enclin à se demander quel est l'effet d'un contact établi durant seulement 2 heures, car au regard de cette durée, les participants ont moins le temps de s'identifier à un nouveau groupe et à intégrer ce groupe à leur identité. De plus, l'étude actuelle n'avait pas de devis expérimental puisqu'il n'y avait pas de groupe contrôle auquel comparer les résultats et, ainsi, confirmer si les résultats sont dus au hasard ou à une réelle influence des variables manipulées. Une dernière limite se situerait au niveau de la variation de la consigne lors des différents temps de mesure d'homogénéité perçue par la GEM-In. Effectivement, lors de la prise de mesure, la consigne n'est pas identique entre les deux premières mesures (temps 1 et 2) et les deux dernières (temps 3 et 4). Il n'est donc pas possible de savoir si la formulation différente de la consigne aurait pu influencer significativement les résultats lors des différents temps de mesures du niveau d'homogénéité perçue.

S'appuyant sur les limites évoquées ci-dessus, les recherches futures devraient prendre en compte non seulement le niveau de contact intergroupe et la réversibilité du statut, mais aussi les autres dimensions de l'EHE, qui n'ont pas été prises en compte par cette étude. Par exemple, comme le suggère Codol (1984), le percevant donnera son avis par rapport à l'homogénéité de l'endogroupe à la fois lorsqu'il est inclus (lui-même personnellement compris dans la situation de comparaison) et lorsqu'il est exclu (lui-même personnellement absent dans la situation de comparaison). Une investigation future pourrait également être réalisée en partant d'une situation dans laquelle les statuts initiaux des groupes seraient équivalents (Badea & Deschamps, 2009) plutôt qu'asymétriques (Lorenzi-Cioldi, 1988, 1993, 1998, 2002).

Références

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, W., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Oxford, England: Sage.

- Badea, C., & Deschamps, J.-C. (2009). Perception d'homogénéité intragroupe et dynamique du statut social. *Revue internationale de psychologie Sociale*, 29, 91-115.
- Chappe, B., & Brauer, M. (2008). Les stéréotypes et la variabilité perçue dans les groupes : état des lieux et enjeux. *L'Année psychologique*, 108, 133-167.
- Chappe, B., Brauer, M., & Castano, E. (2004). Advantaged groups are more variable than disadvantaged groups: The case of preferences and habits. *Current Psychology of Cognition*, 22, 407-425.
- Codol, J.-P. (1984). La perception de la similitude interpersonnelle : influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison. *L'Année psychologique*, 84, 43-56.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Desombre, C. (2004). *Entitativité et stratégies identitaires dans des relations intergroupes asymétriques : une application en milieu carcéral* (Thèse de Doctorat inédite). Université Charles de Gaulle-Lille 3, Villeneuve d'Ascq, France.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48, 621-628.
- Fiske, A. P., Haslam, S. A., & Fiske, S. T. (1991). Confusing one person with another: What errors reveal about the elementary forms of social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 656-674.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 1-74.
- Fokou Dchoune, F. P., Ebalé Moneze, C., Messanga, G. A., & Dzuetso Mouafo, A. V. (2012). Effet de la réversibilité du statut de l'endogroupe sur l'exofavoritisme au sein des groupes de statut faible. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes*, 5, 17-27.
- Guinote, A., Judd, C. M., & Brauer, M. (2002). Effects of power on perceived and objective group variability: Evidence that more powerful groups are more variable. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 708-721.
- Hee, F., Finkelmann, J., Lopez, P. D., & Ensari, N. (2011). Reducing prejudice in organizations: The role of intergroup contact, out-group homogeneity, and in-group size. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 2, 39-59.
- Howell, D. C. (2006). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (6e éd., traduit par M. Rogier, V. Yzerbyt & Y. Bestgen.). Paris, France: De Boeck.
- Jones, E. E., Wood, G. C., & Quattrone, G. A. (1981). Perceived variability of personal characteristics in in-groups and out-groups: The role of knowledge and evaluations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 523-528.
- Linville, P. W., Fischer, G. W., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- Linville, P. W., Salovey, P., & Fischer, G. W. (1986). Stereotyping and perceived distributions of social characteristics: An application to in-group-out-group perception. Dans J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Dir.), *Prejudice, discrimination, and racism* (p. 165-208). San Diego, CA: Academic Press.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1993). They all look alike, but so do we... sometimes: Perception of ingroup and outgroup homogeneity as a function of gender and context. *British Journal of Social Psychology*, 32, 111-124.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1998). Group status and perceptions of homogeneity. *European Review of Social Psychology*, 9, 31-75.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Expériences sur les groupes dominants et dominés : la perception de l'homogénéité des groupes*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Lorenzi-Cioldi, F., Deaux, K., & Dafflon, A.-C. (1998). Group homogeneity as a function of relative social status. *Swiss Journal of Psychology*, 57, 255-273.
- Messanga, G. A., & Dzuetso Mouafo, A. V. (2014). Contact intergroupe et préjugés à l'égard des anglophones en milieu universitaire bilingue et monolingue francophone au Cameroun. *nkà' Lumière*, 12, 179-202.
- Messanga, G. A., Ebalé Moneze, C., & Ngueuleu Boukem, P. (2015). Le syndrome de la reine des abeilles : évaluation du lien entre entitativité et hostilité à l'égard des membres de l'endogroupe chez les femmes en situation de minorité numérique. *nkà' Lumière*, 14, 119-141.
- Muller, D., Yzerbyt, V., Judd, C. M., Park, B., & Gordijn, E. H. (2005). Autrui ne serait-il pas plus biaisé que moi? Le cas des relations franco-américaines. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3, 7-21.

- Park, B., & Hastie, R. (1987). Perception of variability in category development: Instance- versus abstraction-based stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 621-635.
- Park, B., & Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 1051-1068.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 173-185.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 741-763.
- Quattrone, G. A., & Jones, E. E. (1980). The perception of variability within in-groups and out-groups: Implications for the law of small numbers. *Journal of Personality and Social Psychology, 38*, 141-152.
- Ryan, C. S., Judd, C. M., & Park, B. (1996). Effects of racial stereotypes on judgments of individuals: The moderating role of perceived group variability. *Journal of Experimental Social Psychology, 32*, 71-103.
- Staub, E. (2013). Building a peaceful society: Origins, prevention, and reconciliation after genocide and other group violence. *American Psychologist, 68*, 576-589.
- Storari, C., & Gilles, I. (2008). Relations entre identité sociale et identité individuelle dans une situation de catégorisations croisées. *Sciences croisées, 1*-24.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon / Pearson Education.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 1*, 149-178.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, C., & Flament, C. (1979). Catégorisation sociale et comportements intergroupes. Dans W. Doise (Dir.), *Expériences entre groupes* (p. 121-149). Paris, France: Mouton.
- Vinet, E. & Moliner, P. (2006). Asymétries de la fonction explicative des représentations intergroupes hommes/femmes. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 69*, 47-57.
- Weber, R., & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 961-977.
- Wilder, D. A. (1986). Cognitive factors affecting the success of intergroup contact. Dans S. Worchel & W. Austin (Dir.), *Psychology of intergroup relations* (p. 49-66). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Yee, M. D., & Brown, R. J. (1992). Self-evaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development, 63*, 619-629.

Reçu le 17 septembre 2016
 Révision reçue le 13 décembre 2016
 Accepté le 29 janvier 2019 ■

Au-delà des demandes de l'emploi : comment le tempérament explique-t-il l'épuisement professionnel vécu?

PHILIPPE LABOISSONNIÈRE, MARC-ANDRÉ CHAMPAGNE, ISABELLE COUTURIER*, MAÏTÉ FRÉGEAU-GONZALEZ*,
SOFIA MARCOGLIESE*, YANICK PROVOST SAVARD,
& JESSICA LONDEI-SHORTALL, PH. D.
Université de Montréal

L'épuisement professionnel (EP) a, la plupart du temps, été conceptualisé comme un trouble causé par un ensemble de facteurs situationnels menant à une surcharge de stress. Toutefois, peu de chercheurs se sont intéressés au rôle du tempérament dans le développement de l'EP. Pourtant, cette partie de notre personnalité est fortement liée à la façon dont nous réagissons au stress et aux émotions du quotidien. L'objectif de cette étude est d'évaluer comment les affects médient la relation entre les tempéraments d'approche et d'évitement et l'EP. Les réponses de 212 participants de la région de Montréal ont été analysées au moyen d'un questionnaire en ligne. Les résultats soutiennent que les deux tempéraments expliquent respectivement 1,8 % (approche) et 18 % (évitement) de la variance de l'EP et que ces relations sont entièrement médiées par les affects positifs et négatifs. Notre étude suggère ainsi que les affects expliquent le lien entre le tempérament et l'EP.

Mots-clés : épuisement professionnel, *burnout*, tempérament, personnalité, affects

Burnout has been conceptualized as a disorder caused by a series of situational factors leading to a stress overload. However, few researchers have studied the role of temperament in the development of burnout. Yet, this part of our personality is strongly related to the way individuals react to stress and daily emotions. The purpose of this research is to determine how affects mediate the relationship between approach and avoidance temperament and burnout. Through an online survey, we have analyzed the answers of 212 participants in the Montreal region. The results indicate that approach and avoidance temperament predict respectively 1.8% and 18% of the variance of burnout and that these relations are entirely mediated by positive and negative affects. Thus, this research suggests that affects explain the relation between temperament and burnout.

Keywords: burnout, temperament, personality, affects, approach and avoidance

Pour reprendre la métaphore de Schaufeli, Leiter et Maslach (2009), le terme *burnout* (que l'on nomme épuisement professionnel en français) désigne un processus qui s'apparente à faire brûler une chandelle. Si les ressources qui alimentent le feu ne sont pas suffisamment renouvelées, celles-ci diminueront jusqu'à ce que la chandelle s'éteigne (Schaufeli et al., 2009). L'épuisement professionnel (EP) peut ainsi être conceptualisé comme un syndrome de stress qui survient lorsque les demandes du travail dépassent les ressources que l'individu est en mesure de mobiliser pour y faire face. Ce stress, lorsqu'il est présent de manière soutenue, peut en venir à épuiser toute l'énergie dont dispose l'individu (Bakker & Demerouti, 2007; Cordes & Dougherty, 1993; Schaufeli et al., 2009). L'EP se manifeste par une variété de symptômes qui incluent un manque d'énergie physique, de la difficulté à se concentrer,

une moins bonne gestion du stress, de l'irritabilité, du cynisme, un sentiment d'inefficacité professionnelle, des problèmes de sommeil, des douleurs musculaires, des étourdissements et des palpitations (Schaufeli et al., 2009). Ces symptômes mènent à une souffrance marquée et à une faible capacité à travailler (Schaufeli et al., 2009), ce qui implique des coûts pour les individus et les entreprises.

L'omniprésence grandissante de l'EP dans le monde du travail lui a valu l'intérêt de nombreux chercheurs au cours des dernières décennies (Schaufeli et al., 2009). Des données d'une étude finlandaise (Honkonen et al., 2006) suggèrent d'ailleurs que 25 % de la population générale souffre légèrement d'EP, alors que 2,4 % de la population en est sévèrement atteinte. Une étude allemande suggère aussi que 4,2 % des individus seront atteints d'EP une fois dans leur vie (Maske, Riedel-Heller, Seiffert, Jacobi, & Hapke, 2016). L'EP est ainsi un problème préoccupant qui touche un nombre important d'individus.

* auteurs avec contribution équivalente

Merci d'adresser toute correspondance concernant cet article à Philippe Laboissonnière (email : philippe.laboissonniere@umontreal.ca).

Au-delà des demandes de l'emploi

Les premiers travaux sur l'EP l'ont d'abord conceptualisé comme un trouble causé par des facteurs situationnels, nommés *stresseurs* (Freudenberger & Richelson, 1980; Schaufeli & Enzmann, 1998, cités dans Morgan et de Bruin, 2010), tels que les demandes excessives (p. ex., fortes charges de travail, pressions pour performer), le manque de contrôle de l'employé et le manque de soutien social au travail (Hochwälder, 2006). Autrement dit, plus il y a de stresseurs, plus il y a de stress et plus il y a d'EP. Ce n'est que plus récemment qu'un intérêt pour l'influence des déterminants de la personnalité sur l'EP est apparu (Morgan & de Bruin, 2010). La personnalité pourrait être décrite comme les caractéristiques comportementales et mentales qui distinguent chaque personne (Colman, 2014). La personnalité définissant la manière par laquelle nous expérimentons les événements du quotidien (McCrae & Costa, 2013) et, plus précisément, la façon dont nous réagissons au stress (Bolger & Schilling, 1991), elle est aussi en mesure de moduler le développement de l'EP (Hochwälder, 2006; Morgan & de Bruin, 2010). Autrement dit, la personnalité déterminerait comment les gens réagissent face aux stresseurs au travail et, par conséquent, comment ces stresseurs épuisent leurs ressources. Par exemple, plus une personne a une personnalité qui la prédispose à une forte réactivité émotionnelle face au stress, plus elle épuisera ses ressources rapidement et, par conséquent, plus elle aura tendance à vivre de l'EP (cf. Rzeszutek & Schier, 2014). Par ailleurs, la personnalité pourrait aussi agir à titre de ressource individuelle en aidant l'individu à faire face au stress (Ghorpade, Lackritz, & Singh, 2011). Par exemple, il est possible qu'une personne extravertie ait une plus grande propension à vivre des émotions positives dans un contexte de travail, ce qui pourrait en retour lui permettre de disposer de plus de ressources pour faire face au stress.

Le lien entre la personnalité, la satisfaction au travail et d'autres comportements au travail pourrait être expliqué par la propension à vivre certains affects, tant négatifs que positifs (Weiss, Nicholas, & Daus, 1993, cité dans Zellars, Hochwarter, Hoffman, Perrewé, & Ford, 2004). Les affects peuvent être définis comme un terme global pour faire référence aux émotions (c.-à-d., une réaction affective spécifique) et aux humeurs (c.-à-d., un état affectif diffus; Bower & Forgas, 2000). Considérant que les affects et le stress partagent des structures neuronales communes (Wang & Saudino, 2011), il serait probable que les affects jouent un rôle important dans la propension à vivre de l'EP puisque l'EP est un syndrome de stress (Cordes & Dougherty, 1993). À ce sujet, plusieurs auteurs ont d'ailleurs suggéré que les affects étaient associés à diverses variables liées au

bien-être au travail, tels que l'absentéisme et le roulement de personnel (Pelled & Xin, 1999), ainsi que les comportements d'aide (George, 1991; George & Brief, 1992), et l'EP (Zellars et al., 2004). En effet, les affects négatifs seraient liés à plus d'EP alors que les affects positifs seraient liés à moins d'EP (Zellars et al., 2004). Ainsi, considérant que la personnalité influence notre propension à vivre des affects positifs ou négatifs dans le contexte du travail (Rzeszutek & Schier, 2014; Zellars et al., 2004), le lien entre la personnalité et l'EP pourrait être expliqué par les affects vécus au travail. Par exemple, une personnalité plus réactive au stress générerait plus d'affects négatifs et, ainsi, engendrerait un plus grand risque d'EP. Inversement, certaines composantes de la personnalité (p. ex., l'extraversion) amèneraient certaines personnes à vivre plus d'affects positifs et donc, réduiraient le risque de vivre de l'EP (p. ex., Zellars et al., 2004). Toutefois, selon l'étude de Zellars et al. (2004), bien que les affects positifs expliquaient entièrement le lien entre le trait de personnalité d'extraversion et l'EP, les affects négatifs n'expliquaient que partiellement le lien entre le trait de personnalité du névrosisme et l'EP. Ainsi, cette étude n'a que partiellement confirmé l'hypothèse selon laquelle les affects expliquent le lien entre la personnalité et l'EP (Weiss et al., 1993, cité dans Zellars et al.).

Les tempéraments d'approche et d'évitement

Afin de tester plus amplement l'idée selon laquelle le lien entre la personnalité et l'EP est médié par les affects (Weiss et al., 1993, cité dans Zellars et al., 2004), nous nous sommes intéressés à la manière dont le tempérament influence la propension à vivre de l'EP. Le tempérament peut être décrit comme la partie biologique de la personnalité, c'est-à-dire qu'il provient d'abord du bagage génétique de l'individu et qu'il est lié à des substrats psychologiques et biologiques (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000). Ainsi, alors que la personnalité d'une personne est sujette à changer (Roberts et al., 2017), le tempérament est beaucoup plus stable (Rothbart et al., 2017) et peut nous permettre d'émettre des conclusions sur les prédispositions des individus. Étudier le tempérament permet donc de prendre en compte les différences interindividuelles auxquelles l'environnement de travail doit s'adapter, à défaut de ne pas pouvoir les modifier.

De manière plus précise, l'étude cherche à comprendre l'influence des tempéraments d'approche et d'évitement (Elliot & Thrash, 2010) sur la tendance à vivre de l'EP. Ceux-ci peuvent être brièvement décrits comme la propension de l'individu à approcher les stimuli positifs (tempérament d'approche) ou à éviter les stimuli négatifs (tempérament d'évitement).

Cette propension est tributaire d'une sensibilité accrue aux stimuli positifs ou négatifs, respectivement (Elliot & Thrash, 2010). Cette sensibilité se traduit aussi par une réactivité affective aux stimuli positifs et négatifs (Elliot & Thrash, 2010), c'est-à-dire que les individus ayant un fort tempérament d'approche réagissent affectivement plus fortement aux stimuli positifs, alors que les individus ayant un fort tempérament d'évitement réagissent affectivement plus fortement aux stimuli négatifs. Ainsi, une personne ayant un fort tempérament d'évitement qui, par exemple, reçoit une évaluation sur sa performance sera plus encline à y percevoir les aspects négatifs et vivra davantage d'affects négatifs (p. ex., tristesse). Inversement, une personne ayant un fort tempérament d'approche y percevra davantage les aspects positifs et vivra davantage d'affects positifs (p. ex., joie).

Par ailleurs, le tempérament d'approche est associé à l'extraversion (p. ex., être sociable et optimiste) alors que le tempérament d'évitement est associé au névrosisme (p. ex., être émotionnellement instable et anxieux; Costa & McCrae, 2008; Elliot & Thrash, 2010). Selon Elliot et Thrash (2010), la différence majeure entre ces traits de personnalité et les tempéraments d'approche et d'évitement est que les traits de personnalité sont l'expression phénotypique de certaines prédispositions. Autrement dit, l'extraversion et le névrosisme représentent des manifestations spécifiques, voire contextuelles (p. ex., être sociable), des prédispositions de l'individu (p. ex., la réactivité aux stimuli positifs). Les tempéraments d'approche et d'évitement, quant à eux, représentent plutôt des processus psychologiques (p. ex., la réactivité aux stimuli positifs) qui prédisposent les individus à agir de manière extravertie ou névrotique (Elliot & Thrash). Les tempéraments d'approche et d'évitement sont donc plus fondamentaux et stables, car ils n'ont pas le caractère phénotypique (c.-à-d., qui provient de l'interaction entre les prédispositions et l'environnement; Colman, 2015) de l'extraversion et du névrosisme. Toutefois, les concepts de tempéraments d'approche et d'évitement étant relativement nouveaux (Elliot & Thrash), leur lien avec l'EP n'a été que peu étudié en comparaison à l'extraversion et au névrosisme (p. ex., Hochwälder, 2006; Morgan & de Bruin, 2010; Zellars et al., 2004).

Il est important de noter que les tempéraments d'approche et d'évitement sont indépendants et tous deux présents chez chaque individu. Ainsi, quelqu'un peut tout autant avoir un fort tempérament d'approche et un fort tempérament d'évitement (et vice versa) qu'un fort tempérament d'approche et un faible tempérament d'évitement (ou l'inverse). Les tempéraments d'approche et d'évitement ne sont donc pas mutuellement exclusifs et les individus varient

tous en intensité sur ces deux tempéraments (Elliot & Thrash, 2010).

À l'instar d'autres auteurs (p. ex., Zellars et al., 2004), nous pensons que c'est par sa disposition à générer des affects positifs que le tempérament d'approche rendrait l'individu moins susceptible de vivre de l'EP. Inversement, le tempérament d'évitement rendrait l'individu plus susceptible de vivre de l'EP par sa disposition à générer des affects négatifs.

La présente étude

La présente étude a pour but d'étudier comment le tempérament prédispose certains individus à vivre davantage d'EP. Alors que la majorité des études précédentes se sont penchées sur des aspects moins stables de la personnalité (Roberts et al., 2017), nous cherchons à démontrer qu'il est important que l'environnement de travail s'adapte au tempérament de chaque individu du fait que cette composante stable de la personnalité est reliée à l'EP. Conformément à l'hypothèse de Weiss et al. (1993, cité dans Zellars et al., 2004), nous argumentons aussi que le tempérament a une influence sur l'EP parce qu'il prédispose les individus à vivre certains affects.

Plus précisément, cette étude a pour but d'évaluer comment le lien entre les tempéraments d'approche et d'évitement et l'EP est médié par les affects positifs et négatifs, respectivement. D'une part, notre étude permettra d'appuyer les résultats de Zellars et al. (2004), qui ont découvert que l'humeur positive médiait le lien entre l'extraversion et l'EP et que l'humeur négative médiait partiellement le lien entre le névrosisme et l'EP (l'extraversion étant proximale au tempérament d'approche et le névrosisme étant proximal au tempérament d'évitement; Elliot & Thrash, 2010). Nous pourrions aussi appuyer l'idée de Weiss et al. (1993, cité dans Zellars et al., 2004) selon laquelle la dimension affective de la personnalité est ce qui explique son influence sur l'EP.

D'autre part, la présente étude permettra d'étendre nos connaissances sur le lien entre la personnalité et l'EP en étudiant plus spécifiquement le rôle de sa dimension biologique stable, soit le tempérament. Puisque le tempérament est directement lié à des substrats psychologiques et biologiques, il permet de créer des modèles orientés vers les processus (Rothbart et al., 2000). En ciblant des processus précis (p. ex., une forte réactivité émotionnelle face aux stimuli négatifs), les modèles orientés vers les processus permettent de mieux comprendre comment la personnalité est liée à divers phénomènes (ici l'EP) (p. ex., Spurr & Abele, 2011). De tels modèles pourraient mieux nous outiller pour aider les individus à risque de souffrir d'EP à mieux s'adapter à leur environnement de travail en vue de leurs

prédispositions. Ils pourraient aussi nous outiller pour aider les entreprises à mieux s'adapter aux prédispositions de leurs travailleurs.

Hypothèses

Le tempérament d'approche est lié à l'extraversion et le tempérament d'évitement est lié au névrosisme (Elliot & Thrash, 2010). Ainsi, tout comme l'humeur positive expliquerait le lien entre l'extraversion et des dimensions de l'EP dans l'étude de Zellars et al. (2004), nous émettons l'hypothèse que les affects positifs médieront entièrement le lien entre le tempérament d'approche et l'EP. Plus précisément, un tempérament d'approche plus fort sera lié à plus d'affects positifs, qui seront associés à une plus faible propension à vivre de l'EP. De plus, le tempérament d'approche ne prédira pas l'EP indépendamment des affects positifs. Par ailleurs, comme l'humeur négative expliquait partiellement le lien entre le névrosisme et des dimensions de l'EP dans l'étude de Zellars et al., nous émettons l'hypothèse que les affects négatifs médieront partiellement le lien entre le tempérament d'évitement et l'EP. Plus précisément, un tempérament d'évitement plus fort sera lié à plus d'affects négatifs qui seront associés à une plus faible propension à vivre de l'EP. Toutefois, contrairement au tempérament d'approche, le tempérament d'évitement prédira encore une partie de la variance de l'EP indépendamment des affects négatifs.

Méthodologie

Participants

Les participants devaient occuper un emploi rémunéré d'au moins 20 heures par semaine, occuper leur poste depuis minimalement 3 mois, avoir une bonne compréhension de la langue française et avoir 18 ans et plus. Au total, 387 participants ont été recrutés parmi l'entourage d'étudiants en psychologie suivant un cours de formation à la recherche. Les participants étaient invités à répondre à un questionnaire en ligne mesurant nos variables d'intérêt. Des 387 participants, 212 ont rempli le questionnaire et 33 ont partiellement rempli le questionnaire. Des 33 participants ayant partiellement rempli le questionnaire, 4 n'ont répondu qu'à l'échelle sur les tempéraments d'approche et d'évitement. Ces données ont donc été conservés uniquement pour mesurer la corrélation entre les deux tempéraments. Les 29 autres participants ont été retirés de l'étude puisqu'ils n'avaient complété que les variables démographiques.

L'échantillon recruté était composé de 40,1 % d'hommes et de 59,9 % de femmes, tous âgés de 20 à 67 ans ($M = 39$, $\hat{E}.T. = 12.75$). La grande majorité des participants (60,9 %) consacraient entre 35 et 45

heures par semaine à leur emploi, mais les données variaient entre 20 et 70 heures par semaine ($M = 40.48$, $\hat{E}.T. = 7.82$). Il est à noter que la majorité des participants semblaient généralement jouir d'un statut socio-économique favorable puisque 58,5 % d'entre eux possédaient un diplôme universitaire (dont 12,3 % avaient un diplôme d'études supérieures) et que 77,4 % d'entre eux avaient un salaire supérieur à 39 999 \$ par année.

Mesures

Tempéraments d'approche et d'évitement. Une version traduite par Payen (2011) du *Approach-Avoidance Questionnaire* (Elliot & Thrash, 2010) a été utilisée afin de mesurer les tempéraments d'approche et d'évitement. L'échelle mesure séparément le tempérament d'approche et le tempérament d'évitement avec six items chacun (p. ex., « Il m'en faut peu pour m'inquiéter », « Il m'en faut peu pour être enthousiaste ou motivé(e) »). Les participants devaient répondre au questionnaire à l'aide d'une échelle de type Likert à 7 ancras allant de *Pas du tout d'accord* à *Tout à fait d'accord*. Lors de l'étude, l'alpha de Cronbach était de .71 pour le tempérament d'approche et de .80 pour le tempérament d'évitement, démontrant une bonne cohérence interne.

Épuisement professionnel. Une version traduite par Sassi et Neveu (2010) du *Shirom-Melamed Burnout Measure* (Shirom & Melamed, 2006) a été employée afin de mesurer l'EP. L'échelle contient trois sous-échelles comptabilisant 14 items en totalité (c.-à-d., six items pour la fatigue physique, cinq items pour la lassitude cognitive et trois items pour l'épuisement émotionnel). Les participants devaient évaluer à quel point les énoncés (p. ex., « Je me sens fatigué(e) ») caractérisaient leurs 6 derniers mois au travail à l'aide d'une échelle de type Likert à 7 ancras allant de *Jamais* à *Toujours*. Dans le cadre de notre étude, nous avons mesuré un score global d'EP. Ce score a été choisi puisqu'il nous informe sur la gravité générale de l'EP chez chaque participant plutôt que sur des dimensions isolées qui ne nous informent que partiellement sur l'état des participants. Il nous sera ainsi possible d'établir des conclusions sur le développement général de l'EP et non sur ses différentes manifestations. L'échelle globale a obtenu une bonne cohérence interne avec un alpha de Cronbach de .94.

Affects positifs et négatifs. Afin de mesurer les affects des participants, une version traduite par Gaudreau, Sanchez et Blondin (2006) du *Positive and Negative Affect Schedule* (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) a été utilisée. Les affects positifs et négatifs ont chacun été mesurés à l'aide de dix items. Afin d'adapter le questionnaire aux situations de travail, les participants devaient identifier à quel point ils avaient

ressenti certaines émotions au travail au courant des 6 derniers mois selon une échelle de type Likert à 5 ancres allant de *Très peu ou pas du tout* à *Extrêmement*. Les items mesurant les affects positifs ont obtenu un alpha de Cronbach de .91, alors que les items mesurant les affects négatifs ont obtenu un alpha de Cronbach de .87.

Résultats

Analyses préliminaires

Puisque les analyses principales consistaient en des corrélations et des régressions linéaires, la normalité de la distribution des scores de chaque variable a d'abord été vérifiée. Les histogrammes se rapprochaient de la courbe normale et les mesures d'asymétrie et d'aplatissement se retrouvaient toutes entre -1 et 1, ce qui appuyait la normalité de la distribution des scores aux variables d'intérêt. La linéarité et l'homoscédasticité des relations ont également été vérifiées à l'aide de nuages de points. Aucun problème n'a été détecté à ce niveau.

Analyses principales

Tout d'abord, afin de tester si les affects médiaient le lien entre l'EP et les tempéraments d'approche et d'évitement, la présence d'un lien entre ces tempéraments et l'EP a été vérifié. Tel qu'attendu, une corrélation négative de $r = -.135$, $p < .05$ a été mesurée entre le tempérament d'approche et l'EP. De plus, une corrélation positive de $r = .424$, $p < .01$ a été mesurée entre le tempérament d'évitement et l'EP (cf. Tableau 1). Ainsi, plus les participants avaient un tempérament d'approche fort, moins ils étaient susceptibles de vivre de l'EP. Inversement, plus les participants avaient un tempérament d'évitement fort, plus ils étaient susceptibles de vivre de l'EP.

Par la suite, afin de médier la relation entre le tempérament et l'EP, les affects positifs et négatifs devaient être liés à leurs tempéraments respectifs et à l'EP. Plus précisément, les affects positifs devaient être liés positivement au tempérament d'approche et négativement à l'EP et les affects négatifs devaient être liés positivement au tempérament d'évitement et à l'EP. Une corrélation positive de $r = .283$, $p < .01$ a été obtenue entre le tempérament d'approche et les affects positifs et une corrélation positive de $r = .506$, $p < .01$ a été obtenue entre le tempérament d'évitement et les affects négatifs. De plus, une corrélation négative de $r = -.536$, $p < .01$ a été obtenue entre les affects positifs et l'EP et une corrélation positive de $r = .647$, $p < .01$ a été obtenue entre les affects négatifs et l'EP (cf. Tableau 1). Ainsi, toutes les conditions étaient réunies pour effectuer des analyses de médiation sur nos variables. En l'absence d'une relation significative entre les tempéraments d'approche et d'évitement ($r = .043$), les analyses de médiation ont été effectuées séparément.

Afin de mesurer si la variance de l'EP déterminée par les tempéraments d'approche et d'évitement était expliquée par l'effet médiateur des affects positifs et négatifs, nous avons utilisé la macro PROCESS pour SPSS (Hayes, 2016). En ce qui concerne la relation entre le tempérament d'approche et l'EP médiée par les affects positifs, une première régression linéaire ne contenant que le tempérament d'approche comme variable indépendante a produit un modèle ayant un coefficient de détermination de $R^2 = .018$, $p < .001$ avec un effet de $b = -.253$, $p < .05$. Toutefois, lorsque les affects positifs ont été ajoutés au modèle comme variable médiatrice, l'effet du tempérament d'approche est devenu non significatif ($p = .77$). Ainsi, le tempérament d'approche n'était pas en mesure d'expliquer de la variance de l'EP au-delà de l'explication des affects positifs. Cela signifie que la

Tableau 1

Statistiques descriptives et corrélations des variables

Variables	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>É.-T.</i>	1	2	3	4	5
1. Épuisement professionnel	212	2.88	1.03	.936				
2. Tempérament d'approche	216	4.08	0.56	-.135*	.705			
3. Tempérament d'évitement	216	2.56	0.90	.424**	.043	.795		
4. Affects positifs	212	3.52	0.70	-.536**	.283**	-.276**	.914	
5. Affects négatifs	212	1.88	0.62	.647**	-.092	.506**	-.312**	.874

Note. Les alphas de Cronbach ont été placés sur la diagonale.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

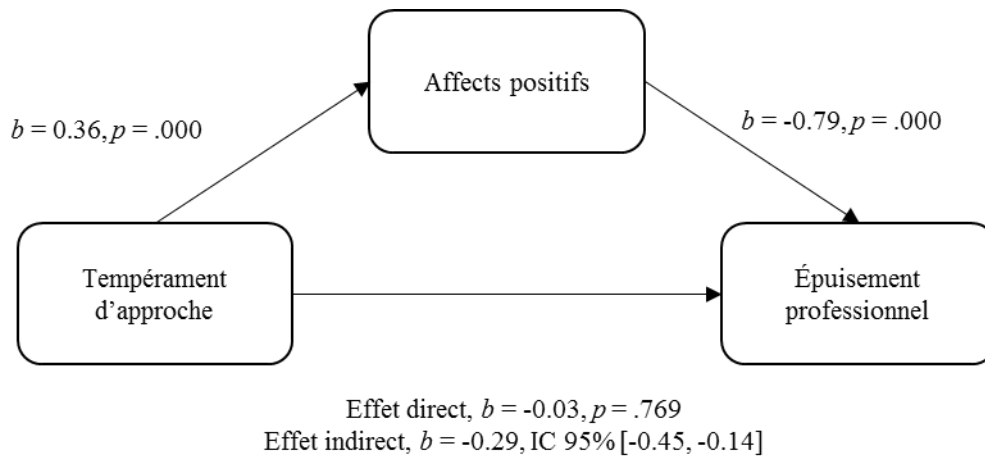


Figure 1. Médiation des affects positifs sur la relation entre le tempérament d'approche et l'EP.

médiation des affects positifs sur la relation entre le tempérament d'approche et l'EP était complète. De plus, le lien indirect de la médiation des affects positifs sur la relation entre le tempérament d'approche et l'EP était significatif ($b = -.286$, IC 95 % [-0.448, -0.143]) et expliquait 1,8 % ($R^2 = .018$, $p < .05$) de la variance de l'EP (cf. Figure 1). Ainsi, les affects positifs expliquaient entièrement le lien entre le tempérament d'approche et l'EP.

En ce qui concerne la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP (médiée par les affects négatifs), une première régression linéaire ne contenant que le tempérament d'approche comme variable indépendante a produit un modèle ayant un coefficient de détermination de $R^2 = .180$, $p < .001$ avec un effet de $b = .491$, $p < .001$. Lorsque les affects négatifs ont été ajoutés au modèle comme variable médiatrice, l'effet direct du tempérament d'évitement a diminué à $b = .150$, mais est demeuré statistiquement significatif ($p < .05$). Cela signifie que le tempérament d'évitement était en mesure d'expliquer une partie de l'EP indépendamment des affects négatifs et que la médiation était partielle. De plus, le lien indirect de la médiation des affects négatifs sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP était de $b = .341$, IC 95 % [0.232, 0.467] et expliquait 16,7 % ($R^2 = .167$, $p < .05$) de la variance de l'EP. Il y avait donc une médiation partielle des affects négatifs sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP.

Analyses supplémentaires

Jusqu'à ce stade, nos résultats confirment les hypothèses. Les affects positifs médient entièrement la relation entre le tempérament d'approche et l'EP et les affects négatifs médient partiellement la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP. Toutefois, contrairement au tempérament d'approche, le tempérament d'évitement est corrélé aux affects

négatifs, mais également aux affects positifs ($r = -.276$, $p < .01$). Il est donc possible que les affects positifs médient la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP de pair avec les affects négatifs.

Une première analyse de médiation a révélé que le lien indirect de la médiation des affects positifs sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP était significatif ($b = .145$, IC 95 % [0.073, 0.225]). Nous avons effectué une nouvelle analyse de médiation selon un modèle comportant deux variables médiatrices, soit les affects positifs et les affects négatifs. Lorsque les affects positifs et négatifs ont été ajoutés au modèle comme variables médiatrices, l'effet direct du tempérament d'évitement est devenu nul ($b = .084$, $p = .19$). De plus, le lien indirect total obtenu était de $b = .407$, IC 95 % [0.285, 0.542], et expliquait environ 17,5 % ($R^2 = .175$, $p < .05$) de la variance de l'EP. Il est à noter que le lien indirect de la médiation des affects positifs ($b = .115$, IC 95 % [0.056, 0.183]) ainsi que celui des affects négatifs ($b = .292$, IC 95 % [0.197, 0.409]) demeureraient significatifs même lorsque les affects positifs et négatifs étaient simultanément inclus dans le même modèle de médiation (cf. Figure 2). On peut donc en conclure que les affects positifs et négatifs médiaient ensemble entièrement la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP.

Discussion

Les résultats de la présente étude supportent nos hypothèses. Il avait été prédit que les affects positifs médieraient entièrement le lien entre le tempérament d'approche et l'EP alors que les affects négatifs médieraient partiellement le lien entre le tempérament d'évitement et l'EP. Parallèlement aux résultats de Zellars et al. (2004), nous avons obtenu une médiation complète des affects positifs sur la relation entre le tempérament d'approche et l'EP, et une médiation

TEMPÉRAMENT, AFFECTS ET BURNOUT

Effet indirect par les affects négatifs $b = 0.29$, IC 95% [0.20, 0.41]

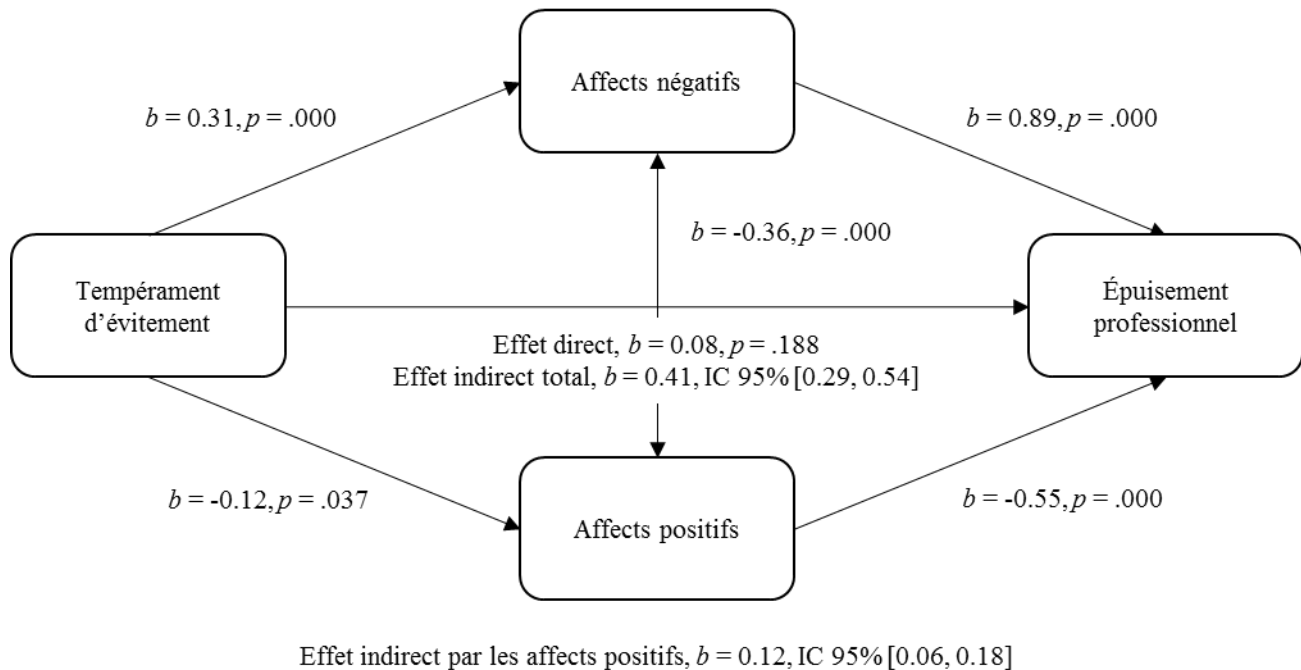


Figure 2. Médiation conjointe des affects positifs et négatifs sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP.

partielle des affects négatifs sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP. Toutefois, notre étude est allée un peu plus loin en ajoutant les affects positifs pour expliquer la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP. Lorsque les affects positifs étaient ajoutés au modèle en plus des affects négatifs, la médiation des affects sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP devenait complète. Nos résultats suggèrent donc que, alors que seuls les affects positifs expliqueraient la relation entre le tempérament d'approche et l'EP, les affects positifs et les affects négatifs seraient impliqués dans la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP.

Ces résultats appuient plus largement l'hypothèse de Weiss et al. (1993, cité dans Zellars et al., 2004), selon laquelle ce serait la composante affective de certains traits de personnalité qui, par le biais de la propension à vivre certains états affectifs, influencerait la satisfaction au travail et d'autres comportements au travail. En effet, tel que suggéré par nos résultats, les affects expliqueraient entièrement le lien entre les tempéraments d'approche et d'évitement et l'EP.

Contributions de notre étude

En comparaison à l'étude de Zellars et al. (2004), notre contribution est d'avoir étudié comment le tempérament était lié à l'EP. Contrairement à la personnalité, le tempérament est directement lié à des substrats psychologiques et biologiques (Rothbart et

al., 2000). Ainsi, plutôt que de simplement expliquer le lien entre la personnalité et l'EP, notre étude permet de suggérer que la réactivité face aux stimuli positifs et négatifs, propre au tempérament (Elliot & Thrash, 2010), explique le lien entre le tempérament et l'EP. La réactivité aux stimuli positifs entraînerait ainsi une augmentation des affects positifs qui réduiraient la propension à vivre de l'EP, alors que la réactivité aux stimuli négatifs entraînerait une augmentation des affects négatifs qui accentueraient la propension à vivre de l'EP. Ces résultats pourraient encourager de futures recherches à établir des modèles basés sur les processus pour prédire la propension à vivre de l'EP.

Également, puisque le tempérament est plus inné que la personnalité en général (Rothbart et al., 2000), il est possible de conclure que certains individus sont fondamentalement plus à risque de vivre de l'EP. Ce risque accru est expliqué par la propension à vivre des affects positifs et négatifs lorsqu'il est question de tempéraments d'approche et d'évitement. Ce serait donc les individus moins enclins à vivre des émotions positives et ceux plus enclins à vivre des émotions négatives qui auraient une plus forte propension à vivre de l'EP. Cela suggère qu'offrir un environnement de travail adapté au tempérament des individus, qui mise sur l'augmentation des affects positifs et la réduction des affects négatifs, réduirait considérablement le risque d'EP chez les employés d'une entreprise.

Par ailleurs, l'utilisation d'un score global d'EP plutôt que de scores divisés en dimensions nous aide à avoir confiance en nos résultats. Cela signifie que les affects médient entièrement la relation entre les tempéraments d'approche et d'évitement et l'EP de manière globale. Il est ainsi possible de conclure que la propension à vivre des affects positifs et celle à vivre des affects négatifs qui sont propres aux tempéraments d'approche et d'évitement pourraient être des prédicteurs généraux de l'EP. La taille de l'effet sur l'EP de la propension à vivre des affects positifs issus du tempérament d'approche ($R^2 = .02$) et la taille de l'effet sur l'EP de la propension à vivre des affects positifs et négatifs issus du tempérament d'évitement ($R^2 = .18$) étaient d'ailleurs non-négligeables. Le tempérament serait donc une variable qu'il serait important de ne pas négliger lorsque l'on désire évaluer le risque qu'un individu développe de l'EP, au-delà des demandes présentes dans son environnement de travail.

Dans un autre ordre d'idées, nos résultats nourrissent également le débat en ce qui concerne le rôle de l'extraversion dans le développement de l'EP. En effet, bien que le lien entre le névrosisme et l'EP soit établi, la littérature est plus mitigée en ce qui concerne le lien entre l'extraversion et l'EP (Kim, Shin, & Swanger, 2009; Langelaan, Bakker, van Doornen, & Schaufeli, 2006). Notre étude reflète ainsi les résultats généralement obtenus au sein des autres études : le lien entre le tempérament d'évitement (concept proximal au névrosisme) et l'EP est assez fort, alors que le lien entre le tempérament d'approche (concept proximal à l'extraversion) et l'EP est plutôt faible, mais non pour le moins absent (p. ex., Bakker, Van Der Zee, Lewig, & Dollard, 2006; Hochwälder, 2006; Swider & Zimmerman, 2010; Zellars et al., 2004). Nos résultats suggèrent aussi que le lien plus fort entre le tempérament d'évitement et l'EP pourrait être tributaire du fait que le tempérament d'évitement est lié à la fois aux affects négatifs et aux affects positifs. En effet, notons que le lien indirect des affects positifs sur la relation entre le tempérament d'approche et l'EP était aussi fort que le lien indirect des affects négatifs sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP lorsque les affects positifs étaient inclus dans l'équation (cf. Figure 1 et 2). Ainsi, dans le cadre de notre étude, c'est réellement le lien indirect supplémentaire des affects positifs sur la relation entre le tempérament d'évitement et l'EP qui explique pourquoi le lien entre le tempérament d'évitement et l'EP est plus puissant qu'entre le tempérament d'approche et l'EP.

Par ailleurs, pour les études futures, il serait intéressant d'explorer le lien entre le tempérament d'évitement et les affects positifs. En effet, notre étude a trouvé un lien aussi fort entre le tempérament

d'approche et les affects positifs qu'entre le tempérament d'évitement et les affects positifs alors que le tempérament d'approche n'était pas lié aux affects négatifs (cf. Tableau 1). Le tempérament d'évitement n'étant conceptuellement lié qu'aux affects négatifs (Elliot & Thrash, 2010), ces résultats sont assez surprenants et mériteraient d'être explorés. Par ailleurs, il faut considérer que les affects positifs expliquaient une partie du lien entre le tempérament d'évitement et l'EP indépendamment des affects négatifs (cf. Figure 2). Autrement dit, même en contrôlant l'effet des affects négatifs, les affects positifs expliquaient encore une partie du lien entre le tempérament d'évitement et l'EP. Ainsi, la relation négative entre les affects positifs et négatifs ne peut pas expliquer à elle seule la relation négative entre le tempérament d'évitement et les affects positifs. Il est possible que la tendance à éviter les situations perçues négativement (tempérament d'évitement) réduise les occasions de vivre des affects positifs lors de ces situations (p. ex., en réglant un conflit avec un collègue), alors que la tendance à approcher les situations perçues positivement (tempérament d'approche) ne réduirait pas la tendance à vivre des affects négatifs puisque les éléments négatifs de ces situations ne seraient pas évités (p. ex., si le collègue est hostile lors de la résolution du conflit). Cela signifierait qu'au-delà de la sensibilité et de la réactivité aux stimuli négatifs, la dimension comportementale (c.-à-d., éviter les situations négatives) du tempérament d'évitement (Elliot & Thrash, 2010) pourrait influencer la propension à vivre moins d'affects positifs.

Limites

Une première limite de notre étude est de ne pas avoir contrôlé divers stressseurs au travail contrairement à l'étude de Zellars et al. (2004). Ces stressseurs (ambiguïté, surcharge et conflit) étant généralement significativement corrélés aux mesures de personnalité, d'affect et d'EP (Zellars et al.), il est possible d'affirmer qu'ils auraient pu avoir une influence sur nos résultats. Ainsi, une partie de la variance de l'EP pourrait être mieux expliquée par l'effet de ces stressseurs que le tempérament en soi. Néanmoins, selon l'étude de Zellars et al., la personnalité expliquait l'EP au-delà de ces stressseurs.

Finalement, il est important de noter que nos conclusions se basent sur le postulat selon lequel les questionnaires mesurant le tempérament et la personnalité mesurent des construits stables n'étant pas influencés par d'autres variables moins stables (Cervone & Pervin, 2014). Il est possible que d'autres construits, tels que la désirabilité sociale, aient influencé les réponses aux questionnaires, ce qui nuirait à la fiabilité des résultats. Il est aussi possible,

par exemple, que les gens vivant davantage d'EP aient répondu aux échelles de tempérament différemment. Autrement dit, les participants vivant plus d'EP pourraient se percevoir comme ayant une plus forte réactivité aux stimuli négatifs et ainsi rapporter de plus hauts scores de tempérament d'évitement. Ainsi, la direction inverse à celle postulée pour la relation entre le tempérament et l'EP est également possible. Néanmoins, le tempérament demeure plus stable que l'EP et, par conséquent, il est plus probable que la direction postulée soit celle qui explique les résultats observés.

Conclusion

Les résultats obtenus appuient la littérature scientifique en ce qui a trait à l'apport important de l'individu lui-même dans le processus menant à l'EP. En effet, tel que soulevé notamment dans les études de Zellars et al. (2004) et de Langelaan et al. (2006), au-delà des stressseurs de l'environnement de travail, la personnalité et le tempérament des travailleurs sont également important et doivent être pris en compte dans l'analyse de la propension à l'EP. Ainsi, ces résultats témoignent de l'importance pour les organisations de s'adapter à l'individualité de leurs employés. Plus spécifiquement, notre étude souligne l'importance de s'adapter à la prédisposition de certains individus à vivre moins d'affects positifs et plus d'affects négatifs. Notamment, réduire les stressseurs au travail (p. ex., l'ambiguïté, les surcharges et les conflits) pourrait aider à réduire les affects négatifs qui y sont associés. Par exemple, il serait possible de clarifier les situations ambiguës et les attentes envers les employés, d'être attentif aux affects des employés afin de ne pas les surcharger et de rapidement adresser les situations conflictuelles. Aussi, offrir davantage de rétroaction positive pourrait être un autre moyen de réduire les risques d'EP en favorisant les affects positifs au travail, particulièrement chez les employés plus à risque de vivre davantage d'affects négatifs (Zellars et al.). Ainsi, c'est en prenant des mesures pour favoriser les affects positifs au travail et réduire les affects négatifs au travail qu'il serait possible de pallier la prédisposition de certains employés à vivre de l'EP.

Références

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146, 31-50.
- Bolger, N., & Schilling, E. A. (1991). Personality and the problems of everyday life: The role of neuroticism in exposure and reactivity to daily stressors. *Journal of Personality*, 59, 355-386.
- Bower, G. H., & Forgas, J. P. (2000). Affect, memory, and social cognition. Dans E. Eich, J. F. Kihlstrom, G. H. Bower, J. P. Forgas & P. M. Niedenthal (Dirs.), *Cognition and emotion* (p. 87-168). New York, NY: Oxford University Press.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2014). *Personnalité : théorie et recherche* (2e éd., Trad. par L. Nadeau, J.-S. Boudrias & J. Gagnon). Montréal, Canada: ERPI.
- Colman, A. (2014). Personality. Dans *A Dictionary of Psychology*. (3e éd.) Repéré à <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199534067.001.0001/acref-9199534067-e-6218?rsk=EpBa0d&result=6444>
- Colman, A. (2015). Phenotype. Dans *A Dictionary of Psychology*. (4e éd.) Repéré à <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199657681.001.0001/acref-9780199657681-e-6286?rsk=wGrCmE&result=6650>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (2008). The revised NEO personality inventory (NEO-PI-R). Dans G. J. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Dirs.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment* (vol. 2, p. 179-198). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality*, 78, 865-906.
- Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J.-P. (2006). Positive and negative affect states in a performance-related setting: Testing the factorial structure of the PANAS across two samples of French-Canadian participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 240-249.
- George, J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76, 299-307.
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112, 310-329.
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2011). Personality as a moderator of the relationship between role conflict, role ambiguity, and burnout. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 1275-1298.
- Hayes, A.F. (2016). PROCESS (version 2.16) [Logiciel]. Disponible à <https://www.procesmacro.org/index.html>
- Hochwälder, J. (2006). An empirical exploration of the effect of personality on general and job-related

- mental ill health. *Social Behavior and Personality*, 34, 1051-1070.
- Honkonen, T., Ahola, K., Pertovaara, M., Isometä, E., Kalimo, R., Nykyri, E., ... Lönnqvist, J. (2006). The association between burnout and physical illness in the general population—Results from the Finnish Health 2000 Study. *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 59-66.
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 96-104.
- Langelan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
- Maske, U. E., Riedel-Heller, S. G., Seiffert, I., Jacobi, F., & Hapke, U. (2016). Prevalence and comorbidity of self-reported diagnosis of Burnout syndrome in the general population—Results of the German Health Interview and Examination Survey for Adults (DEGS1). *Psychiatrische Praxis*, 43, 18-24.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. Jr. (2013). Introduction to the empirical and theoretical status of the Five-Factor Model of Personality Traits. Dans T. A. Widiger & P. T. Costa Jr. (Dir.), *Personality disorders and the five-factor model of personality* (3e éd., p. 15-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Morgan, B., & de Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40, 182-191.
- Payen, V. (2011). *Motivation d'approche et d'évitement : effets psychophysiologiques de la couleur rouge sur les processus cognitifs et moteurs* (Thèse de doctorat). Université du Sud Toulon-Var, France.
- Pelled, L. H., & Xin, K. R. (1999). Down and out: An investigation of the relationship between mood and employee withdrawal behavior. *Journal of Management*, 25, 875-895.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R., & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143, 117-141.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122-135.
- Rzeszutek, M., & Schier, K. (2014). Temperament traits, social support, and burnout symptoms in a sample of therapists. *Psychotherapy*, 51, 574-579.
- Sassi, N., & Neveu, J. P. (2010). Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel : le Shirom-Melamed Burnout Measure. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42, 177-184.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 204-220.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13, 176-200.
- Spurk, D., & Abele, A. E. (2011). Who earns more and why? A multiple mediation model from personality to salary. *Journal of Business and Psychology*, 26, 87-103.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487-506.
- Wang, M., & Saudino, K. J. (2011). Emotion regulation and stress. *Journal of Adult Development*, 18, 95-103.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Zellars, K. L., Hochwater, W. A., Hoffman, N. P., Perrewé, P. L., & Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 887-911.

Reçu le 13 septembre 2018

Révision reçue le 2 décembre 2018

Accepté le 8 février 2019 ■

Dress for Success: How Cosplay Plays a Role in Relationship Dynamics

CONNOR EMONT LESHNER, & SARAH AMIRA DE LA GARZA
Arizona State University

Attendees of comic conventions have begun a growing trend of dressing up as their favorite characters from fiction. Previous research has shown that the way we present ourselves may affect how we think, feel, and behave. However, little research has investigated how dressing as fictional characters might influence one's relationships. It is hypothesized that "cosplay" affects how individuals are engaged in their relationship. Comic convention attendees ($N = 870$) responded to inventories on commitment, sociosexual orientation and relationship satisfaction and indicated if cosplay was important in their current relationship. Individuals in relationships involving cosplay reported a higher commitment and a lower relationship satisfaction, and there was no difference between the two groups on sociosexual orientation. We conclude with a discussion on cosplay's effect on relationships and how cosplay relationships should be examined following this research.

Keywords: cosplay, roleplay, romantic relationships, identity, sexuality

Les visiteurs des congrès de bandes dessinées ont lancé une mode de se déguiser en leurs personnages fictifs préférés. Des recherches antérieures ont démontré que notre manière de se présenter influence notre manière de penser, de se sentir et de se comporter. Or, peu de recherches ont étudié comment les relations sont affectées par le fait de se déguiser en personnages fictifs. L'hypothèse proposée est que le « cosplay » influence la façon dont les individus s'impliquent dans leurs relations. Des visiteurs de congrès de bandes dessinées ont répondu à des questions sur l'engagement, l'orientation sociosexuelle, la satisfaction de leurs relations et l'importance du « cosplay » dans leur relation actuelle. D'importantes différences ont été constatées entre les groupes de « cosplayers » et de « non-cosplayers » par rapport à la satisfaction et l'engagement. Toutefois, l'orientation sociosexuelle ne semble pas présenter de différences marquantes. Les conséquences des études sur les relations comportent des observations qui indiquent que le « cosplay » et la présentation de soi, par extension, peuvent influencer les relations.

Mots-clés : cosplay, jeu de rôle, relations amoureuses, identité, sexualité

Comic Conventions are a growing phenomenon across the world, with the largest events boasting populations over 150,000 yearly attendees (Valenzuela, 2017). At a comic convention (Comicon), it is a common trend for people to dress as a character whom they identify with and roleplay that character. In fact, this trend is so common that "cosplay", a portmanteau of costume and play (Hill, 2017), was birthed into the Comicon lexicon. At a convention, there is ample opportunity for individuals to meet or for romantic partners to attend together, with both single people and those in couples attending the convention in cosplay (Hill, 2017; Leshner, 2017). While cosplay is not often practiced outside Comicon, studying cosplay can be an essential tool to better understand of how clothing and costume affect the individual.

Cosplay has previously been examined as a social activity (Hill, 2017; Rahman, Wing-sun, & Cheung, 2012). However, few studies have investigated how cosplay affects one's feelings and behaviors. The goal of the present study is to analyze how individuals who self-report cosplay as being a meaningful hobby in their relationship show differences in romantic affect compared to individuals who do not report cosplay as a meaningful hobby. With this goal, special attention is paid to both identity and attraction, as there is ample evidence suggesting that both variables may be central to cosplay; previous literature shows that style of dress can affect both personal (Marcus, 1966; Miller, Jasper, & Hill, 1991; Yee, Bailenson, & Ducheneaut, 2009) and group identity (Diener, 1979; Diener, Fraser, Beaman, & Kelem 1976); Other research has assessed the relationships between style of dress and attraction (Wen, Zuo, Wu, Sun, & Liu, 2014). Based on these findings, we present arguments on how cosplay may affect individuals and their identity, and then examine how cosplay may affect attraction to a partner.

We would like to thank Drs. Robert Mack and Doug Kenrick for their focused guidance and support in completing this project, Dr. James Stein for his early contributions and Matthew Solberg for allowing us the opportunity to collect data at Phoenix Comicon. Please address all correspondence concerning this article to Connor Emont Leshner (email: cleshner@asu.edu).

Cosplay and Identity

Identity can be defined as a self-classification based on the relation of the self to others and is malleable based on one's own views of their self (Deaux, 1993). To understand why cosplay may cause shifts in identity, it is important to consider how cosplay may be seen by the cosplayer. Judith Butler, a sociologist renowned for her work in performative ethnography, explains that acting within different contexts allows for individuals to "perform an identity" (1997) as if it were themselves; in cosplay, the act of dressing as a character in the context of Comicon may allow individuals to perform that identity. In other words, cosplayers' identity, namely their sense of possessing traits and characteristics defining who they are as a unique individual (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012), could change when cosplaying. In this sense, cosplayers could experience a change in their defining traits and characteristics.

Differences in personal identity as a direct result of cosplaying may cause significant changes in the cosplayer's felt affect. An early version of roleplaying in costume was used in the context of psychological treatment of parental trauma, where a young child was able to act out the actions of his abusive mother when he was otherwise unable to communicate effectively to the researcher (Marcus, 1966). In this case study, because of the child playing a character rather than playing himself, the psychologist was able to understand what the child wanted to communicate without the child needing to explicitly speak about his trauma. Cosplay, although not referred to as such in the original paper, allowed for the individual to play a character that was not himself, and his affects and ability to communicate changed because cosplay helped him redefine himself. Changes in affect were later modeled in personalities referred to as "subselves", where the author looked at dissociative states leading to quick changes in affects and personality (Martindale, 1980). Martindale theorized that different situations can "create the opportunity for different behaviors that the situation may elicit" (p. 203). As such, there is further evidence that individuals cosplaying might experience subselves related to the identity they perform, or that playing a subself may at the very least be the psychological experience following cosplay.

Another study examined college students during Halloween and their perceptions of their identities while in costume (Miller et al., 1991). Researchers surveyed students who had dressed in costume for Halloween, asking how they felt when in a costume and how their identity may have been affected. They found that men disguised themselves more often than

women, but significantly more disguised women felt as though they had a new identity relative to men. Individuals also reported feeling different when in costume relative to when not in costume. While this paper relied only on self-report measures, it provides evidence that costume is related to how one experiences one's identity.

In an ethnographic analysis of cosplayers in China, researchers conducted qualitative interviews with several active cosplayers (Rahman et al., 2012). They found from their interviews that cosplaying as a character that they looked up to or wished they could be was accompanied by a sense of personal fulfillment, joy, and feelings of attachment to the character. The cosplayers reported feelings of possessiveness to their character, and an affective attachment to them. Overall, the cosplayer felt happiness because a character that they felt especially close to — that they created by combining a costume they had created with themselves — came to life. This research suggests that positive affect can be elicited through cosplay, but this could also be related to simply doing an action someone enjoys.

Another study used a role-playing game and virtual reality to address how identity can change based on perceptions of self. Participants played as one of four characters from a Massively Multiplayer Online Role-Playing Game that could either be short or tall, attractive or unattractive (Yee et al., 2009). The researchers found that individuals who played as either the attractive or tall character tended to be more assertive by requesting more resources from their deal-making partner in the experiment relative to individuals who played an unattractive or short character. In a follow-up procedure, participants wore a virtual reality headset that caused them to perceive themselves as either shorter or taller than they were. They replicated previous results; participants who perceived themselves as taller were more aggressive dealmakers with confederates compared to individuals who perceived themselves as shorter. This led to the term that researchers coined as the "Proteus Effect", or the temporary preservation of personality traits belonging to character they were portraying. The word "temporary" in the definition is important. When participants were out of the game, their game-induced self-perceptions faded over time; the authors theorized that the change in personality would not revert immediately, but it would also not linger for an extensive length of time. While this research suggested that cosplaying may cause differences in personality, there was never an attempt, to current knowledge, to replicate the effect using cosplay.

While some research has investigated how cosplayers may view themselves (Rahman et al.,

2012), no research has examined how cosplaying is related to feelings towards their significant others. Relationships with a significant other have the potential to be affected by cosplay because romantic relationships are directly affected by an individual's own identity (Beyers & Seiffge-Krenke, 2010; Kunkel, Wilson, Olufowote, & Robson, 2003; Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004). If cosplay has the potential to affect personal identity, it could also affect how individuals feel about others, or even how others feel about the cosplayers.

Cosplay and Attraction

Relationship researchers have examined how romantic relationships have either changed or stayed the same from prehistory to the contemporary (Finkel, 2017), and some of this research has focused on self-presentation. For instance, some research has looked at how red may influence a woman's attractiveness (Wen et al., 2014); Cooper and Sportolari (1997) have reviewed how presenting oneself physically online can help developing romantic relationships across different demographic groups. Research by Givens (1978) has pointed to self-presentation as a nonverbal cue in relationship initiation. Previous research has shown a relationship between a desire for positive self-presentation and different clothing styles and colors (Frith & Gleeson, 2004; Solomon & Schopler, 1982), but it is unknown if this association applies to the uniqueness of cosplay. As previously stated, identity plays a large role in how cosplayers see themselves and how other people see the cosplayers. If each individual type of cosplay elicits a different reaction from both the wearer and those who interact with the wearer, then some cosplay may cause attraction. A review by Bacon (2009) suggests that by blending existing perceptions of character (e.g., a character from media brought to life by cosplay) with the needs and desires of the perceiver. Sometimes, this motivation may take the form of attraction, such that the perceiver feels drawn to the cosplayer as a perceived blended character. Alternatively, the cosplayer may themselves seek out a relationship based on some affective change.

One could also posit that assertiveness, which was previously shown to be affected by how one views oneself (Yee et al., 2009) may cause cosplayers to seek out relationships with others. The finding that one's own perceived attractiveness causes higher assertiveness (Yee et al., 2009) was also found in research examining multiple hypotheses on formidability, or one's ability to achieve victory in altercation, with one finding suggesting that holding a higher status (i.e., perceiving oneself as attractive) gives individual more power during deal-making sessions (Sell, Tooby, & Cosmides, 2009). Despite not

experimenting with different self-perceptions as Yee and colleagues did, this research also suggests that viewing oneself as more attractive will lead one to be more assertive, which may explain why some cosplayers enter relationships they might have not outside of cosplay. There is also a sense of temporality to how long someone may play a character when out of costume, based on the Proteus Effect (Yee et al., 2009). Perhaps cosplayers' propensity to engage in a relationship depends on assertiveness and the blending of character and cosplayer personalities, while remaining in such a relationship may depend more on the temporality of the effect.

Attraction is often mediated by other attributes: while individuals may feel more commitment toward their own partner, certain attachment styles (i.e., avoidant vs. anxious vs. secure attachment) lead to greater attraction to and favorable interactions with alternative partners (Overall & Sibley, 2008). Less satisfaction with one's own relationships can also lead to greater attraction to alternatives (Rusbult, 1980). Previous literature has shown that having a similar sociosexual orientation, or an individual's attitude toward, desire for and beliefs about casual sex, to one's partner correlates positively with attraction, as desire to engage in sex with casual partners is fundamentally different from being with a committed partner in a long-term relationship. Sociosexual orientation correlates with having multiple partners (Simpson & Gangestad, 1991), and commitment and satisfaction relate to the continued relationship with a regular partner (Rusbult & Buunk, 1993) or partners (Mitchell, Bartholomew, & Cobb, 2014). Further, previous research has shown that individuals may be attracted to potential significant others based on their own and perceived others' sociosexual orientation (Simpson & Gangestad, 1992). As such, the present study seeks to answer questions about cosplay and relationships using commitment, couple satisfaction, and sociosexual orientation.

The Present Study

There are three variables that will be examined related to differences in romantic affect between cosplayers and non-cosplayers. The first variable, commitment, is the reported goal of staying with the current partner. Our hypothesis relies on the likelihood that cosplayers who assertively began the relationship will want the relationship to end sooner because how they acted in costume might not reflect who they are or their desires when out of the costume. Thus, our first hypothesis is that relationships involving cosplay will have a lower commitment than relationships not involving cosplay.

Our second variable, relationship satisfaction, is the reported satisfaction that participants have within their current relationship. While other research suggests that higher commitment relates to higher relationship satisfaction (Rusbult & Buunk, 1993), we hypothesize that people who cosplay will have a higher satisfaction than those who do not cosplay, either due to a shared hobby in the relationship (Gonzaga, Campos, & Bradbury, 2007) or due to the satisfaction that comes from cosplay (Rahman et al., 2012). Relationships involving cosplay may be shorter due to lower commitment or the appeal of alternative partners (Johnson & Rusbult, 1989), but even with low commitment, shorter relationships tend to have higher satisfaction than longer relationships (Stolarski, Wojkowska, & Kwiecińska, 2016). Our second hypothesis is that relationships involving cosplay will have a higher relationship satisfaction than relationships not involving cosplay.

Our third variable, sociosexual orientation (Simpson & Gangestad, 1991), examines three facets regarding casual sex: how many partners individuals have had in the last year, attitudes about casual sex (e.g., sex without love is okay), and how often people desire to have sex with individuals who are not their partners. The only existing research on clothing's effect on sociosexual orientation has to do with breast coverage (Zelazniewicz & Pawlowski, 2011), where they found that clothes offering less breast coverage would suggest a higher sociosexual orientation of the wearer. In the absence of other data, we are inclined to examine non-directionally whether there is a significant difference between relationships involving and not involving cosplay. However, because previous research has found a negative correlation between sociosexual orientation and commitment (Mattingly et al., 2011), we can expect a similar relationship between sociosexual orientation and commitment with cosplayers. Given our hypothesis on the directionality of commitment (with commitment being lower for relationships involving cosplay) and previous research by Mattingly and associates (2011), we can reasonably expect that sociosexual orientation may operate in the opposite direction of commitment. Thus, our final hypothesis is that relationships involving cosplay will have higher sociosexual orientation than relationships not involving cosplay.

Method

Participants

Of the 1,424 participants who completed the survey, 192 responses were left out of the data analysis because they had never been in either a romantic or sexual relationship. Twenty-three participants were removed for not answering all demographic questions or those related to the main

study (some participants found questions about intercourse to be intrusive and used the short answer section to make the issue known). From the 1,208 participants who were eligible to complete the survey, an additional 338 participants were removed from the final analysis because they were not currently in relationships. The final sample was of 870 participants ($M_{age} = 35.16$, $SD_{age} = 10.42$, 60% women). The average length of relationship for relationships involving cosplay was 48 months, and the average length of relationships not involving cosplay was 38 months. The percentages of ethnicities reported within the sample were: Caucasian (67.3%), Black/African-American (1.8%), Asian/Pacific-Islander (4.3%), Hispanic (16.5%), Middle Eastern (0.2%), Native American (1.4%), more than two ethnicities (7.1%) or Other/Prefer Not to Answer (1.1%).

Measures

First, participants completed a preliminary survey assessing whether at least one person in the relationship had self-reported cosplaying as a meaningful hobby. To be included as being in a relationship involving cosplay, either participants or their current partner needed to consider cosplay as a meaningful hobby. If cosplay was not a meaningful hobby in their relationship, participants were in a relationship not involving cosplay.

Next, three previously established inventories were used to measure commitment, sociosexual orientation, and couple satisfaction. The commitment scale ($\alpha = .53$) consisted of ten subscales, averaged on a Likert scale ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (7). It assessed "morality of divorce, availability of partners, social pressures, structural investments, relationship agenda (plans for the future), meta-commitment (feelings about commitment), shared couple identity, primacy of relationships, satisfaction with sacrifice (sacrifices made for a partner), and alternative monitoring" (Stanley & Markman, 1992, p. 601). Examples of questions include "Following through on commitments is an essential part of who I am" for meta-commitment, and "I am not seriously attracted to anyone other than my partner" for alternative monitoring.

To measure sociosexual orientation we used a scale consisting of three subscales, each with nine questions across topics of behavior (or number of sexual partners), attitude and desire for casual sex. The scales are averaged together to create a score per participant ($\alpha = .79$). Examples of questions include "With how many different partners have you had sex within the past 12 months?" for behavior, "I can imagine myself being comfortable and enjoying 'casual' sex with different partners" for attitude, and "How often do you experience sexual arousal when you are in contact

with someone you are not in a committed romantic relationship with?” for desire. For the scale focusing asking about the number of partners, there is an uneven split, with the first few options being one, two or three partners and later options (across nine options) including a range from 16-20 partners as a single option and more then 20 partners also being its own option.

Finally, participants completed a validated abridged version of the Couples Satisfaction Index (Funk & Rogge, 2007). This 16-item scale is designed to measure satisfaction in one’s relationships ($\alpha = .96$), assessing how satisfied individuals are with their relationship, from *not at all* (0) to *completely* (5). Examples of questions from this section are “Please indicate the degree of happiness, all things considered, of your relationship” and “I can’t imagine ending my relationship with my partner”.

Each of these measures have been used across samples with varying races, cultures and age groups: sociosexual orientation (Barta & Kiene, 2005; Ostovich & Sabini, 2004; Penke & Asendorpf, 2008; Schmitt, 2005), relationship satisfaction (Doss, Rhoades, Stanley, & Markman, 2009), and commitment (Lambert, Negash, Stillman, Olmstead, & Fincham, 2012; Mohr & Fassinger, 2006) have been validated with multiple studies showing their efficacy as scales.

Procedure

The questionnaire were sent to potential subjects through the Phoenix Comicon email list; the list itself is comprised of anyone who has either signed up for Phoenix Comicon’s newsletter or has purchased a membership to one of the convention’s annual events. The measures were sent out by the owner of the Phoenix Comicon, to preserve the privacy of the list. However, the email had been formatted so that it did

not look like an official Phoenix Comicon email. Survey completion time varied between 15 and 25 minutes depending on whether the participant was or was not a cosplayer or a Comicon attendee. After completing the survey, participants were linked to a separate survey where they could enter a raffle for either two tickets to Comicon or \$100. The survey was sent out roughly three months before Phoenix Comicon and was available for all attendees eighteen years or older for 24 hours.

Results

Descriptive statistics and dependent variables are presented in Table 1. There is a significant positive correlation between sociosexual orientation and commitment, and a significant negative correlation between sociosexual orientation and couple satisfaction. A positive correlation between sociosexual orientation and commitment could be considered problematic since one focus on number of partners over time while the other focuses on stability within one’s relationship, but these aspects alone are not enough to draw a direct interpretation from.

For the main analyses, as three comparisons were made, a Bonferroni correction was used to reduce the chance of Type I errors. Consequently, the significance level was set to $p < .016$. To test the hypothesis that relationships involving cosplay will have lower commitment than relationships not involving cosplay, we conducted a *t*-test comparing cosplayers and non-cosplayers on commitment. There was a significant difference between the two groups, $t(868) = -3.27, p = .002$. The mean for the cosplaying group was 6.36 ($SD = 0.78$) and for the non-cosplaying group it was 6.15 ($SD = 0.88$); this difference represented a small effect size, $d = .22$ (Cohen, 1988). Our hypothesis was that cosplayers would have lower commitment, but the analysis

Table 1

Means, standard deviations, and correlations with confidence intervals

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Sociosexual Orientation	6.90	1.00	-		
2. Couple Satisfaction	6.71	1.18	-.15** [-.21, .08]	-	
3. Commitment	6.29	0.82	.18** [.11, .24]	-.36** [-.41, -.30]	-

Note. *M* = mean, *SD* = standard deviation. Values in square brackets indicate the 95% confidence interval for each correlation.

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

provided evidence that the cosplaying group had higher commitment.

Next, our second hypothesis was that the cosplaying group would have significantly higher couple satisfaction compared to the non-cosplaying group. Results from a *t*-test show a significant difference between the two groups, $t(868) = 2.24$, $p = .011$. The mean for the cosplaying group was 6.65 ($SD = 1.18$) and the mean for the non-cosplaying group was 6.85 ($SD = 1.17$); this difference represented a small effect, $d = .15$ (Cohen, 1988). Contrary to our hypothesis, the non-cosplayers were significantly more satisfied in their relationships relative to the cosplayers.

Lastly, our hypothesis for sociosexual orientation was that cosplayers would have a higher sociosexual orientation compared to non-cosplayers. *T*-test results show no significant difference between these two groups, $t(868) = -0.63$, $p = .527$, $d = .04$. The mean for the cosplaying group was 6.89 ($SD = 1.02$) and the mean for the non-cosplaying group was 6.93 ($SD = 0.98$). This suggests that cosplayers and non-cosplayers might have similar levels of sociosexual orientation.

Discussion

This study examined whether relationships in which cosplay is a meaningful hobby differ from non-cosplay relationships on relationship commitment, satisfaction and sociosexual orientation. We hypothesized that cosplayers would have higher satisfaction and sociosexual orientation and lower commitment compared to the non-cosplayer group. Contrary to our hypotheses, we found that cosplayers had higher commitment and lower relationship satisfaction compared to the non-cosplaying group; there was no significant difference between the two groups on sociosexual orientation. To our knowledge, there has never been a study that measured how cosplaying as a hobby could impact sociosexual orientation, couple satisfaction or commitment in relationships. Thus, despite having found no evidence in support of the expected hypotheses, the current article is the basis for studying the link between cosplay and interpersonal relations.

While there was a difference of commitment between the two groups (greater in cosplayers), the direction of it was not as predicted. The reason for this may be the low reliability of the commitment scale. Further, in the current study, commitment is negatively correlated with couple satisfaction. This is in contrast to previous studies showing a positive correlation with couple satisfaction (Funk & Rogge, 2007; Rusbult & Buunk, 1993). These contrasting

correlations suggest that the scale for commitment did not measure what it had endeavored to measure.

There was also a significant difference between relationships involving and not involving cosplay on couple satisfaction. It was theorized that, because people in relationships involving cosplay may have a shared hobby or may get more satisfaction out of cosplay, those relationships would have higher relationship satisfaction. However, what was found was that cosplayers had lower couple satisfaction relative to non-cosplayers, suggesting that this is not the case. A lower couple satisfaction reported by cosplayers may explain why there was a negative correlation between couple satisfaction and commitment despite previous research implying the opposite (Rusbult & Buunk, 1993), and this may be specific to relationships involving cosplay, or it could be related to an error in measurement, which was previously mentioned for commitment. While previous research has shown that a shared hobby can improve satisfaction in a relationship (Gonzaga et al., 2007), our present data suggests that either cosplay is not a shared hobby, or that the satisfaction that comes from cosplay (Rahman et al., 2012) is not shared. This specific analysis suggests that cosplay predicts lower couple satisfaction. However, the negative correlation with commitment, despite previous research finding conflicting data, suggests these findings should be taken with a grain of salt.

Finally, it is somewhat surprising that sociosexual orientation did not differ between the two groups. Given that cosplay has certain implications concerning how the cosplayer (and perhaps their partner as well) may see both their own and others' bodies, the evidence in this paper suggests that cosplay by itself is not enough to be attracted to others outside of one's relationship.

Limitations

One limitation was a lack of access to a broader participant pool; while we had a well-powered sample, there was no opportunity during data collection to measure people outside of Comicon attendees. Future studies could compare Comicon attendees and the general population to ensure the greatest possible generalizability beyond just Comicon attendees. Having multiple subject pools from different conventions could also ensure more accurate and heterogeneous answers, as different populations both nationally and internationally may host a variety of answers. Further, this research is only correlational and hence causality cannot be assumed. Future research should aim to validate the claims made in this article. However, these limits must be contrasted to its strengths. Unlike most social psychological studies,

the current study was conducted with a sample that encompasses a variety of people of different ages, ethnicities and backgrounds, as opposed to undergraduate students at major research universities (Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010). While this may have added additional variance, and the population of Comicon attendees may have little practice taking survey about relationships or sexual proclivities (Bradburn, Sudman, Blair, & Stocking, 1978; Catania, McDermott, & Pollack, 1986; Marín & Marín, 1989), it should be noted that the study was conducted with the niche population of interest, instead of relying on an undergraduate sample.

A second limitation was the method of participant recruitment and data collection. In relationship research, many investigators will test both partners in a relationship to get a full picture of how it affects individuals and their relationships (Cook & Kenny, 2005). This study only had individuals answer questions about their relationships, rather than having the couple answer these questions. As such, it is impossible to tell from this data whether there were individual differences within couples. Future research should study both members of the couple so that within-couple differences can be both studied and ruled out.

Lastly, a significant limitation of this research was the fact that it was cross-sectional and not longitudinal. Measuring changes in relationships over time would be important to see if cosplay was the main predictor of difference, or if there is some other effect such as differences in age, relationship status (e.g., committed relationships versus married relationships) or relationship length. Ultimately, this study was exploratory, and was able to gather preliminary data to use in future studies with cosplayers. Though there were several limitations in the data collection, the existence of some weak effects warrants future examinations on cosplay and relationships.

Future Directions

As this study was exploratory, the next step should be to further investigate the differences found between cosplayers and non cosplayers. This could be done by perhaps creating a study that has members of both groups take a pre- and post-test, or a separate procedure with cosplayers taking one test in cosplay and one test out of cosplay. Because cosplay has never been used as an independent variable, further research confirming that this is a valid variable of research is also needed. This would also help clarify the effects observed in this study while building a strong foundation for future cosplay research. Another possible study would be to examining relationships that began specifically at Comicon, and follow dyads

where neither actor cosplays, where one actor cosplays, and where both actors cosplay. Comparing these couples with a longitudinal design would allow us to see which relationships, if any, have a higher likelihood of success.

Also, in this study, while we did separate participants into groups based on whether cosplay was meaningful or important to them or their relationships, we did not delve too deeply into how cosplay is meaningful to the individual or relationship. Future iterations of this research should aim to determine the meaning of cosplay to the individual and the relationship, while also assessing questions related to the creation and development costumes (such as time taken to create a costume, money spent on a costume, and number of costumes created annually). This would could have significant implications for how focusing on one's hobby might affect a relationship, or how a costume might have short- and long-term effects on an individual's personality, or how investing in a hobby may have downstream implications for acceptance by or tolerance toward one's partner. These are just a few possible studies that could be conducted, and all of them exist within the scope of cosplaying.

Lastly, while creating future studies, it could prove especially fruitful to begin the creation of a secure database of willing convention attendees who are willing to take surveys rather than having to constantly call on different conventions to send surveys out. Some measures, such as those in this study pertaining to sociosexual orientation were concerning to several attendees who received the survey, which created a moral backlash against the Phoenix Comicon administration. If a database existed, it would increase the validity of surveys because the population could volunteer to complete measures, and participants could be screened to avoid possible issues relating to age or ability to give consent. Ultimately, when building the groundwork to study a population growing so rapidly, the methods of data collection need to adapt and grow at the same speed.

Conclusion

Cosplay is a versatile activity performed by many people from a variety of backgrounds, including different ethnicities, socioeconomic status, religions, education, and ages. Beyond cosplaying, convention attendees visit different venues nationally and internationally to connect to a community of like-minded people. The need for research follows from these people and their experiences and interactions: while researchers and others can theorize about how these convention goers interact, a lack of knowledge not only makes it harder to understand an area of

individual difference but may lead to negative beliefs toward this population (Reysen et al., 2016). Understanding this topic is important because dressing up as a hobby could have a lasting impact on relationship, whether it is simply the use of nice clothes or even a full-blown costume.

References

- Bacon, H. (2009). Blendings of real, fictional, and other imaginary people. *Projections, 3*, 77-99.
- Barta, W. D., & Kiene, S. M. (2005). Motivations for infidelity in heterosexual dating couples: The roles of gender, personality differences, and sociosexual orientation. *Journal of Social and Personal Relationships, 22*, 339-360.
- Beyers, W., & Seiffge-Krenke, I. (2010). Does identity precede intimacy? Testing Erikson's theory on romantic development in emerging adults of the 21st century. *Journal of Adolescent Research, 25*, 387-415.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., Blair, E., & Stocking, C. (1978). Question threat and response bias. *Public Opinion Quarterly, 42*, 221-234.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech: The politics of the performative*. New York, NY: Routledge.
- Catania, J. A., McDermott, L. J., & Pollack, L. M. (1986). Questionnaire response bias and face-to-face interview sample bias in sexuality research. *Journal of Sex Research, 22*, 52-72.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, W. L., & Kenny, D. A. (2005). The actor-partner interdependence model: A model of bidirectional effects in developmental studies. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 101-109.
- Cooper, A., & Sportolari, L. (1997). Romance in cyberspace: Understanding online attraction. *Journal of Sex Education & Therapy, 22*, 7-14.
- Deaux, K. (1993). Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 4-12.
- Diener, E. (1979). Deindividuation, self-awareness, and disinhibition. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1160-1171.
- Diener, E., Fraser, S. C., Beaman, A. L., & Kelem, R. T. (1976). Effects of deindividuation variables on stealing among Halloween trick-or-treaters. *Journal of Personality and Social Psychology, 33*, 178-183.
- Doss, B. D., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., & Markman, H. J. (2009). The effect of the transition to parenthood on relationship quality: An 8-year prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*, 601-619.
- Finkel, E. J. (2017). *The all-or-nothing marriage: How the best marriages work*. New York, NY: Dutton.
- Frith, H., & Gleeson, K. (2004). Clothing and embodiment: Men managing body image and appearance. *Psychology of Men & Masculinity, 5*, 40-48.
- Funk, J. L., & Rogge, R. D. (2007). Testing the ruler with item response theory: Increasing precision of measurement for relationship satisfaction with the Couples Satisfaction Index. *Journal of Family Psychology, 21*, 572-583.
- Givens, D. B. (1978). The nonverbal basis of attraction: Flirtation, courtship, and seduction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 41*, 346-359.
- Gonzaga, G. C., Campos, B., & Bradbury, T. (2007). Similarity, convergence, and relationship satisfaction in dating and married couples. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 34-48.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences, 33*, 61-83.
- Hill, N. (2017). *Embodying Cosplay: Fandom communities in the USA* (Master's thesis). Georgia State University, Atlanta, Georgia.
- Johnson, D. J., & Rusbult, C. E. (1989). Resisting temptation: Devaluation of alternative partners as a means of maintaining commitment in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 967-980.
- Kunkel, A. D., Wilson, S. R., Olufowote, J., & Robson, S. (2003). Identity implications of influence goals: Initiating, intensifying, and ending romantic relationships. *Western Journal of Communication, 67*, 382-412.
- Lambert, N. M., Negash, S., Stillman, T. F., Olmstead, S. B., & Fincham, F. D. (2012). A love that doesn't last: Pornography consumption and weakened commitment to one's romantic partner. *Journal of Social and Clinical Psychology, 31*, 410-438.
- Leshner, C. E. (2017). Theories and implications of the Proteus Effect on cosplay. *The Phoenix Papers, 3*, 46-55.
- Marcus, I. M. (1966). Costume play therapy: The exploration of a method for stimulating imaginative play in older children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 5*, 441-452.
- Marín, G., & Marín, B. V. (1989). A comparison of three interviewing approaches for studying sensitive topics with Hispanics. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 11*, 330-340.
- Martindale, C. (1980). Subselves: The internal representation of situational and personal dispositions. *Review of Personality and Social Psychology, 1*, 193-218.

- Mattingly, B. A., Clarke, E. M., Weidler, D. J., Bullock, M., Hackathorn, J., & Blankmeyer, K. (2011). Sociosexual orientation, commitment, and infidelity: A mediation analysis. *The Journal of Social Psychology, 151*, 222-226.
- Miller, K. A., Jasper, C. R., & Hill, D. R. (1991). Costume and the perception of identity and role. *Perceptual and Motor Skills, 72*, 807-813.
- Mitchell, M. E., Bartholomew, K., & Cobb, R. J. (2014). Need fulfillment in polyamorous relationships. *Journal of Sex Research, 51*, 329-339.
- Mohr, J. J., & Fassinger, R. E. (2006). Sexual orientation identity and romantic relationship quality in same-sex couples. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 1085-1099.
- Ostovich, J. M., & Sabini, J. (2004). How are sociosexuality, sex drive, and lifetime number of sexual partners related? *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 1255-1266.
- Overall, N. C., & Sibley, C. G. (2008). Attachment and attraction toward romantic partners versus relevant alternatives within daily interactions. *Personality and Individual Differences, 44*, 1126-1137.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality, 38*, 130-149.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York, NY: The Guilford Press.
- Penke, L., & Asendorpf, J. B. (2008). Beyond global sociosexual orientations: A more differentiated look at sociosexuality and its effects on courtship and romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 1113-1135.
- Rahman, O., Wing-Sun, L., & Cheung, B. H. (2012). "Cosplay": Imaginative self and performing identity. *Fashion Theory, 16*, 317-342.
- Reysen, S., Plante, C. N., Roberts, S. E., Gerbasi, K. C., Mohebpour, I., & Gamboa, A. (2016). Pale and geeky: Prevailing stereotypes of anime fans. *The Phoenix Papers, 2*, 78-103.
- Rusbult, C. E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations: A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology, 16*, 172-186.
- Rusbult, C. E., & Buunk, B. P. (1993). Commitment processes in close relationships: An interdependence analysis. *Journal of Social and Personal Relationships, 10*, 175-204.
- Schmitt, D. P. (2005). Sociosexuality from Argentina to Zimbabwe: A 48-nation study of sex, culture, and strategies of human mating. *Behavioral and Brain Sciences, 28*, 247-311.
- Sell, A. N., Tooby, J., & Cosmides, L. (2009). Formidability and the logic of human anger. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106*, 15073-15078.
- Simpson, J. A., & Gangestad, S.W. (1991). Individual differences in sociosexuality: Evidence for convergent and discriminant validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 870-883.
- Simpson, J. A., & Gangestad, S. W. (1992). Sociosexuality and romantic partner choice. *Journal of Personality, 60*, 31-51.
- Solomon, M. R., & Schopler, J. (1982). Self-consciousness and clothing. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*, 508-514.
- Stanley, S., & Markman, H. (1992). Assessing commitment in personal relationships. *Journal of Marriage and Family, 54*, 595-608.
- Stolarski, M., Wojtkowska, K., & Kwiecińska, M. (2016). Time for love: Partners' time perspectives predict relationship satisfaction in romantic heterosexual couples. *Time & Society, 25*, 552-574.
- Valenzuela, B. E. (2017, August). How the security team at Comic-Con works to keep fans safe. *Los Angeles Daily News*. Retrieved from <https://www.dailynews.com/2016/07/16/how-the-security-team-at-comic-con-works-to-keep-fans-safe/>
- Wen, F., Zuo, B., Wu, Y., Sun, S., & Liu, K. (2014). Red is romantic, but only for feminine females: Sexual dimorphism moderates red effect on sexual attraction. *Evolutionary Psychology, 12*, 719-735.
- Yee, N., Bailenson, J. N., & Ducheneaut, N. (2009). The Proteus Effect: Implications of transformed digital self-representation on online and offline behavior. *Communication Research, 36*, 285-312.
- Zelazniewicz, A. M., & Pawlowski, B. (2011). Female breast size attractiveness for men as a function of sociosexual orientation (restricted vs. unrestricted). *Archives of Sexual Behavior, 40*, 1129-1135.

Received December 2nd, 2017
Revision received June 11, 2018
Accepted February 16, 2019 ■

Parental Racial Socialization Practices in White Families: Raising Racially Sensitive Children

DAVID HERMAN
York University

A growing body of research has examined the *racial socialization* practices of minority families, with a primary focus on African-American families. In stark contrast, a paucity of research has investigated the racial socialization practices of White families. In this paper aimed to review and synthesize the literature on White parental racial socialization practices, and operating within a framework of a dominating hegemonic Whiteness in North America, particular attention is given to how racial attitudes and biases are transmitted within the parent-child dyad and how parents contribute to children's intercultural awareness and sensitivity. The implications of adopting a *colour-blind* or *colour-conscious* parenting approach, and potential consequences of raising children in an ethnic-racially homogeneous vs. heterogeneous environment are discussed. Finally, potential ways in which parents can contribute to fostering culturally sensitive children and directions for future research are suggested.

Keywords: ethnic-racial socialization, colour-blind, colour-conscious, White privilege, racially heterogeneous and homogeneous environments

De plus en plus de recherches observent les *pratiques de socialisation raciale* des familles de minorités, et plus précisément des familles afro-américaines. À l'inverse, les études sur les pratiques de socialisation raciale des familles blanches font défaut. Cet article cherche à évaluer et synthétiser la documentation sur les pratiques de socialisation raciale des parents blancs à l'intérieur d'une société d'Amérique du Nord dominée par une majorité blanche. Une attention est portée à la manière dont les attitudes et les préjugés raciaux sont transmis dans la relation parent-enfant et à la manière dont les parents contribuent à leur conscientisation et leur sensibilisation. L'article traite aussi des implications de l'adoption d'un modèle parental indifférent de la couleur de la peau ou d'un modèle parental conscient de la couleur de la peau ainsi que des conséquences d'élever un enfant dans un environnement ethniquement homogène ou hétérogène. Enfin, des suggestions et des pistes de recherches futures seront présentées afin d'aider les parents à contribuer au développement de la sensibilité culturelle des enfants.

Mots-clés : socialisation ethnique et raciale, indifférence de la couleur de la peau, conscience de couleur, privilège blanc, environnements racialement hétérogènes ou homogènes

In our increasingly globalized, diverse, and interconnected societies, there are many opportunities for parents to talk to their children about race. Furthermore, with a growing diversification, "children of colour are expected to constitute 50% of the U.S. school population by 2035" (Hughes & al., 2006, p. 747) and 35.9% of the Canadian population is expected to consist of visible minorities by 2036 (Statistics Canada, 2017). It seems that parents (minority and majority) will increasingly have a need, and perhaps even a responsibility, to communicate race/ethnic related ideas, beliefs and values to their children (Hamm, 2001), especially when interracial interactions are nearly impossible to avoid (Hagerman, 2017). The practice of communicating race-related messages to children is termed *racial socialization*.

Hughes and Chen (1997), frontrunners in this field, define racial socialization as "a broad class of parental behaviours that transmit attitudes, values and information regarding their racial group's membership and intergroup relations to children" (p. 202).

Over the years, various models of parental racial socialization have been put forth (Bowman & Howard, 1985; Demo & Hughes, 1990; Marshall, 1995), but the most widely adopted model was developed by Hughes et al. (Hughes & Chen, 1997; Hughes et al., 2006). Their model proposed four broad categories of race-related messages that parents transmit to their children. The first and most frequent type of racial socialization message is *cultural socialization*. This refers to the parental practices of teaching children about their racial heritage, exposing them to cultural environments, and/or doing activities that promote any aspect of their culture, in order to instill a sense of racial pride. This practice can be as explicit as having a conversation about cultural heritage, or as implicit as serving cultural types of

I'd like to express my sincere gratitude to Dr. Jennifer Steele for making this research opportunity possible and for her ongoing guidance and contributions to this article. I'd also like to thank my family for encouraging me every step of the way. Please address all correspondence concerning this article to David Herman (email: dherman903@gmail.com).

food. The second major type of message is *preparation for bias*, which can be defined as any parental effort to make a child aware of discrimination, to prepare them for it, to prepare them to cope with it, and/or to make them aware of any racial barriers that they may face. The third type of message is the *promotion of mistrust*. These are messages that teach children to be wary of, or cautious about, interracial interactions, and to even distrust the other person or the authenticity of the interracial interaction. Finally, the fourth type of message communicated to children about race is *egalitarianism or silence about race*, which is particularly relevant to White parental racial socialization practices.

These last two messages (egalitarianism and silence about race) are fundamentally different although, in the literature, they often appear as interchangeable. Egalitarianism is a common and important message often communicated by both majority and minority parents. The essential idea relayed by this message is that everyone is equal and that minority parents should expose their children to popular culture, as opposed to their minority culture. Silence about race, synonymous with a *colour-blind orientation*, is a passive stance that parents take in discussing anything race-related. This orientation may communicate to children that speaking about race is taboo and may reflect a parent's discomfort in talking about race and/or their lack of appreciation of the importance thereof. Although Hughes' et al. (2006) model was primarily developed using a sample of Black (the term 'Black' in this paper will refer to both African-Americans and people outside of the United States who self-identify as Black) individuals and may therefore reflect their unique racial socialization practices, its widespread use and terminology are applicable to the studies discussed in this paper and will be used throughout.

The notion of *ethnic pluralism*, which is the co-existence of many racial and cultural groups in one society, is emerging in discussions at home (Williams, Banerjee, Lozada-Smith, Lambouths, & Rowley, 2017), in school (Vittrup, 2016) and in a larger societal context (Tuitt, Haynes, & Stewart, 2018), for both majority and minority families. However, most of the literature to date has only focused on minority racial socialization practices, with a particular focus on Black families (Bowman & Howard, 1985; Hagerman, 2017; Hughes, Bachman, Ruble, & Fuligni, 2006; Hughes & Chen, 1997; Marshall, 1995). This focus on Black minority populations is reasonable given their long history of oppression (Searcy & Hines, 2017; Smith, 2016) and the challenge of raising mentally and physically healthy children despite the fact that people of colour continue

to be marginalized and often have high social stress due to discrimination (Marshall, 1995).

On the other hand, White people have a history of oppressing people of colour, and their hegemonic status, and *White privilege* in North America (Hagerman, 2017) gives them the latitude to rarely, if ever, feel the need to discuss race with their children. *Hegemonic Whiteness* refers to the existence of White racial dominance and influence, and includes social, cultural, ideological and economic authority of the White majority culture in North American society (Hagerman, 2017). White privilege, which is a closely related concept, refers to the systemic and institutional advantages that White people have relative to people of colour. In other words, the mere colour of one's skin provides opportunities for, and endows unearned power and resources to, the White population (McIntosh, 2003). Therefore, hegemonic Whiteness refers to the systemic dominance of the White population, whereas White privilege refers to the unearned advantages of the White population.

Despite the widespread existence of hegemonic Whiteness and White privilege, research demonstrates that White parents often believe that racial discrimination is no longer an issue, or they mistakenly believe that their children are not aware of skin colour differences (i.e., seeing race; Vittrup, 2018). Nevertheless, children, including White children, do indeed see race at a young age (Bigler & Liben, 2007; Pauker, Williams, & Steele, 2016, 2017). Studies demonstrate that young children distinguish between Black and White individuals at a time in which they are highly impressionable and predisposed to developing essentialist beliefs.

Essentialism, which is "the belief that various social categories, such as gender or race, mark fundamentally distinct kinds of people" (Rhodes, Leslie, & Tworek, 2012, p. 13526; Segall, Birnbaum, Deeb, & Diesendruck, 2015), can have negative consequences and may contribute to the formation of *racial biases* (which refers to attitudes and/or stereotypes that affect an individual's understanding, decisions and actions towards other-raced individuals) and prejudices at a very young age (Pauker, Ambady, & Apfelbaum, 2010). Furthermore, racial biases, favouring White over Black racial groups, emerge from early childhood among White children, at both the explicit, self-report (Raabe & Beelmann, 2011) and implicit or automatic levels (Baron & Banaji, 2006; Williams & Steele, 2017). Therefore, through the use of racial socialization practices, White parents have an essential role to play in challenging these emerging biases and essentialist beliefs, and in helping their children to become aware of their own White privilege.

Objective

The goal of the current article is to review the literature on White parental racial socialization practices and to suggest directions for future research. The article strategically summarizes the existent literature within three streamlined topic areas: what, how, and where. First, the general colour-blind versus colour-conscious typology, which classifies the White parental approach to racial socialization (i.e., the what), will be discussed. Then, the implicit and explicit ways in which parents communicate these race-related messages to their children (i.e., the how) will be discussed. Subsequently, an analysis of *heterogeneous* versus *homogeneous environmental* exposure, and the effects this has on children's racial attitudes, will be reviewed (i.e., the where).

In this way, the findings of the current literature will be comprehensively covered and categorized, thereby exposing outstanding topic areas yet to be researched. This review will highlight the limitations of the current literature and will be followed by ways in which future research can enhance and better investigate the unique and impactful White parental racial socialization practices. The ultimate intent behind this synthesis of the literature is to provide researchers with an understanding of what has already been investigated regarding White parental racial socialization, as well as highlighting any perplexing or unexplained findings. In response, it will be possible to identify how future studies can address untapped areas in this body of literature and to attempt to explain why there is a lack of clarity with some of the findings discussed.

Colour-Blind vs. Colour-Conscious Parenting Practices

In this section, the colour-blind versus colour-conscious framework for classifying White parental racial socialization will be explained, followed by a review of the effects that these two orientations have on the development or prevention of children's racial biases. Lastly, parents' explanations as to why they chose to adopt a colour-blind versus colour-conscious socialization approach will be examined, followed by a study analyzing fathers' unique role in racially socializing their children. All of the studies in this section (apart from the subsection on fathers) will examine maternal racial socialization in particular. However, since fathers are often excluded from this body of literature, it seemed necessary to add a separate section on its own to review the scant literature on paternal racial socialization.

Colour-Blind vs. Colour-Conscious

A *colour-blind* ideology (i.e., the general idea behind a colour-blind approach to racial socialization),

which was first coined in the 1896 United States Supreme Court decision in *Plessy v. Ferguson*, endorses the notion that "recognizing race is a precondition to racism, and thus failing to recognize race reduces racism" (Pahlke, Bigler, & Suizzo, 2012, p. 1165). The core idea is that people should not pay attention to, or judge others based on their race. Rather, they should characterize others by whom they are as a person, regardless of their group membership. Proponents of this ideology believe that seeing colour itself is a form of labelling and can potentially be racist and, therefore, racism can be eliminated if we adopt a colour-blind approach. On the other hand, a *colour-conscious* orientation acknowledges and appreciates different cultural viewpoints and actively embraces diversity. The rationale behind this orientation is that educating and exposing children to racial diversity will foster an appreciation for other cultures and therefore prevent the development of biased beliefs.

Implications of Adopting a Colour-Blind vs. Colour-Conscious Racial Socialization Approach

Harding, Hughes and Way (2017) sought to identify the similarities/differences between racial socialization practices of White, Black, Chinese and Latino mothers (Pauker, Apfelbaum, & Spitzer, 2015) with respect to their adolescent children, and whether a colour-blind parenting approach is the prevailing orientation among White families. They found that White mothers predominantly stressed the notion of egalitarianism, while minority mothers mainly stressed cultural socialization messages. The authors suggest that an egalitarian emphasis, which is the idea that everyone is equal, often downplays the importance of ethnicity/race in modern society and, furthermore, propagates a colour-blind ideology. Additionally, White mothers' colour-blind socialization practices may reflect an individualistic cultural orientation whereby the individual's interests and achievements are emphasized over that of the group. In contrast, a collectivistic cultural orientation, which emphasizes interdependence, cooperation and the welfare of the group over that of the individual, is prevalent among Black (and other minority) families. While this study demonstrates that a colour-blind orientation is particularly predominant among White families, and that this orientation may be deeply rooted in an individualistic cultural orientation, it lacks an exploration as to whether a colour-blind approach fosters racial biases in White children.

Pahlke et al. (2012) sought to identify the racial socialization strategies of European American mothers, paying specific attention to the utilization of a colour-blind approach and whether or not it is effective for preventing racial biases in their children (Marshall, 2002; Norton, Sommers, Apfelbaum, Pura,

& Ariely, 2006). Using a sample of 84 mothers and their children, the researchers obtained behavioural measures to assess whether a colour-blind or colour-conscious racial socialization approach was used, and posed explicit open-ended questions to assess both mothers' and their children's racial attitudes. The researchers found that the mothers in their sample were colour-mute, meaning that they were unwilling to talk to their children about race, and thus held a colour-blind socialization orientation, which is similar to Harding's et al. (2017) findings. However, this study also demonstrated a strong correlation between mothers' colour-blind socialization orientation and their children's racial biases. Therefore, it provided confirmatory evidence to the trending scientific notion that children raised with a colour-blind orientation display racial biases, even if their parents do not explicitly endorse these biases. Mothers did not initiate conversations with their children about race, and were therefore unaware of their children's outgroup biases, lending support to the proponents of an anti-colour-blind socialization orientation, emphasizing that "mothers cannot address biases they are unaware of" (Pahlke et al., 2012, p. 1176). The mothers in this sample implied that they literally thought their children didn't see skin colour and were shocked when informed of their children's racial biases. In response, they sought advice as to how to reduce their children's biases.

It is worth mentioning that mothers not only failed to initiate conversations about race with their children, but they also ignored their children's race-related comments. While this reflects the proactive versus reactive socialization orientation addressed in the literature, this study does not make explicit mention of this important distinction. A proactive socialization orientation refers to parents' attempts to pre-emptively and accurately convey their values, goals, and agendas to their children (Abell, Clawson, Washington, Bost, & Vaughn, 1996), whereas a reactive orientation is an elicited response to specific comments that children make. Therefore, the mothers in this sample failed to initiate conversations about race and respond to their children's race-related comments, thereby lacking both a proactive and a reactive socialization pattern.

Parents' Explanation for Adopting a Colour-Blind Approach to Racial Socialization

As a follow up to Pahlke's et al. (2012) study, Vittrup (2018) sought to identify not only *if*, but also *why* parents chose to adopt a colour-blind or colour-conscious socialization pattern, and which racial topics parents discussed with their children. Vittrup found that most of her sample of White mothers indicated that they did believe that talking about race was important but, contrarily, most of them were not able to identify a single occurrence of this type of

conversation. The small minority of mothers who did in fact have a conversation about race indicated that the conversation was inexplicit and very vague. Also, 70% of Vittrup's sample took a colour-blind approach to parenting and were unwilling to talk to their children about race. Their reasons included: 1) they didn't believe that race was an issue (57%); 2) they thought that it was sufficient to simply communicate that their children should treat everyone in the same manner, regardless of race (33%; similar to egalitarianism of Hughes et al., 2006); 3) they believed their child was already colour-blind (29%); 4) they actually wanted their child to be colour-blind (27%); 5) they would only talk to their children about race if their child initiated the conversation (27%; reactive parenting style of Hughes et al., 2006); 6) they thought their children were too young to talk about race (7%).

On the other hand, 30% of Vittrup's (2018) sample took a colour-conscious parenting approach indicating that they were willing to talk to their children about race, because either: 1) they believed that the discussion would eliminate bias and discrimination (53%); 2) they wanted to speak about physical differences such as skin colour (34%); or 3) they encouraged their children to be exposed to other cultures because they believed this would help eliminate bias (22%).

Although most of the sample indicated that they thought it was important to talk to their children about race, the majority took a colour-blind approach. They did not talk to their children about race, reportedly, because they believed that race is no longer an important topic or because they chose to communicate vague but egalitarian ideologies. The mothers who *did* talk to their children about race, and hence had a colour-conscious racial socialization approach, stressed that the primary impetus to do so was to reduce biases and potential discrimination in their children. Finally, Vittrup (2018) suggested that, at a young age, White children are conscious of race and concurrently receive a significant amount of race-related information through the media, their school and other sources, but they do not have the cognitive faculties to make sense of the messages and/or thoughts that they are having. Therefore, it may be imperative for parents to step in and act as a filter and a moulder of their children's racial attitudes (Copenhaver-Johnson, 2006; Sue, 2015).

Paternal Racial Socialization

The studies mentioned thus far have only focused on maternal racial socialization practices, but fathers also play an essential role in racially socializing their children (Hagerman, 2017; McHale et al., 2006). Therefore, in an ethnographic qualitative study,

RACIAL SOCIALIZATION PRACTICES IN WHITE FAMILIES

Hagerman (2017) sought to identify White, *affluent* fathers' racial socialization practices using a sample of fathers who identify as *progressive*. Affluent was defined as "families who owned a home in which at least one parent had a professional-managerial career and held a graduate or professional degree" (Hagerman, 2017, p. 63), and progressive was a self-identified label, but generally meant that fathers had interracial friendships and tried to promote racially diverse experiences for their children. By conducting in-depth interviews, Hagerman explored the fathers' notions of what it meant to raise *antiracist* children, their implicit and explicit practices in light of their understanding, and the dualistic propagation and concurrent repression of White privilege within these progressive paternal socialization practices.

The findings suggest that the fathers in this sample participated in racial socialization and strongly believed that their parenting practices influenced their children's racial attitudes. The colour-conscious fathers' understanding of what it meant to raise antiracist children was centred around implicitly creating interracial contact (evident through their ideas about classroom diversity), cross-racial friendships and volunteer and travel experiences, as opposed to explicit conversations about racial minorities, or White privilege. Implicit parental practices are either verbal or non-verbal in nature, and include language, behaviours or structuring various types of environments that do not directly convey racial messages to children. Rather, the child could infer that a race-related message is being implied, or the racial message may insidiously influence the child's attitudes outside of his/her awareness. On the other hand, explicit practices refer to the direct conversations or messages that parents transmit to their children, whereby the child is able to clearly and unambiguously detect that his/her parent is communicating a race-related message (Hughes et al., 2006; Segall et al., 2015). Therefore, the fathers mentioned above believed that their endorsement of outgroup contact, an implicit practice, would enable their children to "appreciate their unearned privilege" (Hagerman, 2017, p. 72).

However, Hagerman (2017) discovered a paradoxical finding such that the noble attempts made by these fathers to counter White privilege, concurrently promoted that very privilege. When the fathers believed that their children witnessed explicit forms of racism, they drew upon their White privilege and "insulated their children from these moments, thereby reinforcing the very privilege they sought to undermine" (Hagerman, 2017, p. 72). This likely communicated to their children a dualistic message of being aware of racism, but only to do so

when there is a desirable outcome (i.e., when there are no personal repercussions). This propagates White privilege because it allows children to pick and choose the valence of their interracial exposure and to avoid acknowledging the painful realities faced by people of colour. Therefore, this study described common colour-conscious practices, and the role that fathers play in racially socializing their children. It also shed light on the fact that, even though parents may have the best intentions, they may inadvertently convey colour-conscious and White privilege messages concomitantly. Therefore, there is likely a special nuance required for White parents to successfully raise colour-conscious children which should be explored in future research.

Overall, a colour-blind approach appears to be the prevailing ideology within North America as a whole, especially in White families (Hagerman, 2014, 2017; Hughes et al., 2006; Pahlke et al., 2012; Vittrup, 2018), though some studies suggest that a colour-blind approach is more characteristic of the United States, whereas a colour-conscious orientation is more prevalent in Canada (Greenberg, Schmader, Arndt, & Landau, 2018). Although colour-blindness may be well-intentioned (Vittrup, 2018), others suggest that, in the literal sense, it is impossible for humans to ignore the colour of one's skin (Gil-White, 2001) and therefore adopting a colour-blind approach is an impractical and impossible feat. Furthermore, a colour-blind ideology ignores the unique oppression and cultural heritages of minority groups and this ignorance could actually propagate racism through an absence of sensitivity to, or cognizance of, the reality that racism continues to exist. Parents who are not openly discussing race with their children, or assessing their children's views about race, will likely fail to detect their children's racial biases (which research shows may inevitably develop; Bigler & Liben, 2007). They are therefore inadvertently permitting the development of racial biases in their children by failing to challenge their children's essentialist beliefs (Vittrup, 2018).

On the other hand, some research suggests that promoting diversity may highlight racial group differences and subsequently promote the development of unwarranted essentialist beliefs (Greenberg et al., 2018). Furthermore, noble attempts to teach children to recognize their White privilege may ultimately backfire (Hagerman, 2017). These mixed findings may be explained by the method in which parents communicate these messages and the extent to which they expose their children to heterogeneous environments.

Explicit vs. Implicit Racial Attitudes and Children's Perception of Parents' Racial Attitudes

In an early study of parental socialization of racial attitudes, Carlson and Iovini (1985) conducted a study looking at the differences between White and Black male adolescents' perceptions of their father's racial attitudes. They obtained data on the fathers' actual racial attitudes, the children's perceptions of their fathers' attitudes, and the children's own racial attitudes. They found that White children perceived their parents to be more prejudiced than parents' own self-reports and, generally, children's attitudes were correlated with their perceptions of their fathers' racial attitudes. Thus, this initial study comparing Black and White families demonstrated that children's perceptions of their parents' attitudes are more influential than the parents' self-reported attitudes in shaping children's racial attitudes, and more generally in the racial socialization process as a whole (Vittrup & Holden, 2011). A similar study found that there is a high degree of congruence between parents' racial messages and children's reports of receiving those messages, but only for certain racial socialization variables (e.g., egalitarianism and racial pride; Marshall, 1995). Lastly, one study demonstrated that both parents and their children inaccurately estimate the valence of each other's racial attitudes (Pahlke et al., 2012).

Naturally, this leads to the dilemma of whether the racial socialization messages that parents intend to communicate to their children, are actually being received in the same way that the parent(s) anticipated. Castelli, Zogmaister, and Tomelleri (2009) attempted to identify an underlying mechanism to explain this very phenomenon. Their study found that White mothers transmit their racial attitudes to their children via their implicit behaviours, and that behavioural and environmental parental practices are essential in fostering children's racial attitudes. Thus, racially biased attitudes can be transmitted implicitly via the parent-child dyad, although parents may not even realize that this is occurring (Castelli et al., 2009).

Unlike Castelli et al. (2009), Hagerman (2017) noted that explicit verbal communications are in fact an important aspect of socialization practices, but she did not investigate this further. Nevertheless, Hagerman differentiated between large and small-scale implicit parental socialization practices. Examples of small-scale, every day implicit behaviours could include locking the car door in a specific neighbourhood and encouraging or discouraging certain friendships. On the other hand, examples of large-scale implicit socialization

behaviours could include the school to which the parents send their child, the neighbourhood in which they raise them, and the media that they pay particular attention to. Both kinds of implicit parental behaviours are important in shaping children's racial attitudes (Hagerman, 2017).

These studies therefore suggest that parents' racial attitudes may have a significant influence on their children's racial attitudes and can vary from small scale to large scale in nature, and hence in influence. Furthermore, these parental attitudes are most often transmitted implicitly and therefore can have an insidious impact on children's attitudes. Finally, children's perceptions of their parents' racial attitudes, as oppose to parents' self-reported racial attitudes, have been shown to be more influential in shaping children's race-related schema. Therefore, it is important to note that congruence exists between children's racial attitudes and their perception of their parents' attitudes, in contrast to children's racial attitudes and their parents' actual or self-reported racial attitudes. The discrepancy between parents' implicit and explicit racial attitudes may either be attributable to social desirability concerns, or because parents are unaware of their implicit attitudes and the degree to which their children pick up on them.

Therefore, studies should increasingly measure both parents' and children's explicit and implicit racial attitudes and behaviours, as well as their perceptions of each other's racial attitudes. Lastly, Marshall (1995) found that congruence does exist between some of parents' explicit relayed messages and children's perception thereof, but only for specific domains. For example, there was a high degree of congruence related to the importance of equality and racial pride, but significantly less congruence regarding the existence of racial barriers in Marshall's sample. Future studies should explore why congruence exists for certain types of racial socialization messages and not others. This can shed light on how children receive and make sense of their parents' explicit communications about race.

Heterogeneous vs. Homogeneous Ecologies and The Effect on White Parental Racial Socialization

In the previous section, we observe that parents' implicit and explicit racial attitudes and behaviours seem to have varying effects on their children's racial attitudes. Alternatively, in this section, the effects of raising children in a racially homogeneous environment, which is defined as a primarily White school, neighbourhood and home atmosphere, versus a heterogeneous (i.e., multiracial) environment is explored, in order to introduce the notion that the environment in which parents raise their children can

RACIAL SOCIALIZATION PRACTICES IN WHITE FAMILIES

also have a significant influence on their children's racial attitudes and perceptions.

Hagerman (2014) conducted a qualitative ethnographic study examining White upper and middle-class families' racial socialization process. Hagerman noted that, similar to Caughy, O'Campo, Randolph and Nickerson (2002), the racial environment and the parental racial socialization behavioural patterns with which children are raised, strongly influences children's conceptions of race. This study looked at the environment (i.e., the demographics of the school that the children in this sample attended, as well as the neighbourhood that the children lived in, which was a particular town in the United States called Sheridan, both of which were 99% White), and related this to a colour-blind or colour-conscious approach. Overall, the study found that parents and children living in a homogeneously White neighbourhood and school frequently adopted a colour-blind approach (Hamm, 2001). The parents in this sample indicated their belief that racism no longer exists and therefore that it was not important for them to talk to their children about race. Additionally, when the children were probed about whether they believed that being White gave them an advantage in society, they unanimously answered that it did not, indicating that they had no self-awareness of their White privilege.

On the other hand, this study found that White parents and children living and going to school in a heterogeneous environment, generally adopted a colour-conscious approach to race, although the causal nexus between a colour-blind/colour-conscious approach and children's environments is difficult to determine (Hagerman, 2014). These color-conscious parents actively discussed race with their children, brought them to visit different countries, frequently exposed them to cultural diversity and had family friends who were Black. Their children saw race and easily identified acts of racism in their school, they acknowledged the privilege associated with being White, contemplated their own behaviour in racialized terms and conveyed that racism and racial inequality are ongoing societal issues. The sample of participants in these homogeneous and heterogeneous environments were matched in terms of White privilege, but despite their socioeconomic similarities, they fostered vastly different racial ideologies in their children (Hagerman, 2014).

These findings suggest that the disparity in White racial socialization parental practices are associated with the racial context with which parents raise their children, and this is manifested by the transmission of diversification and celebration of race versus the alternative approach of colour-blindness. This study demonstrates the importance of behavioural and

ecological racial socialization practices which subsequently influence the White racial ideologies with which parents are raising their children (i.e., colour-blind vs. colour-conscious). Hagerman (2014) engrossed herself in the families that she interviewed by babysitting and attending many of the children's activities, thereby allowing her to observe the families' behaviours. It may be that ethnography is particularly beneficial for studying how racial socialization in White families occurs, given that it allows one to gain insight into the casual conversations and behaviours in which families engage, which may not otherwise be captured by alternative methodologies.

Another study addressing the ecological effects on White racial socialization, looked at how racial segregation, which is defined as residential areas that are primarily White and segregated from minority residential areas, affects perceptions of and prejudice towards Blacks (Bonilla-Silva & Embrick, 2007). The authors suggest that racial segregation of Whites and Blacks creates a "White habitus, a racialized uninterrupted socialization process that conditions and creates Whites' racial taste, perceptions, feelings, emotions and views on racial matters" (Bonilla-Silva & Embrick, 2007, p. 324-325). A White habitus creates in-group favoritism and outgroup biases. Furthermore, Whites are unaware of their White habitus and its effects on their racial socialization practices, and thus are unaware of their biases against Blacks. Firstly, these findings show that Whites do, in fact, experience high levels of racial segregation and that this segregation likely continues over their development, even in the presence of more Black people. Secondly, Whites do not see their segregation as a racial implication. Therefore, this study demonstrated that racial segregation, and the resulting White habitus formation, promoted homogeneous racial attitudes and blindness regarding the racial ecological gap that exists in society, which thereby promoted outgroup biases (Bonilla-Silva & Embrick, 2007).

Lastly, Pahlke's et al. (2012) study sought to identify if, in the face of a colour-blind orientation, mothers' outgroup friendships and practices served as a predictor of their children's racial attitudes. It was found that this was in fact the case. This study demonstrated a negative correlation between mothers' interracial friendships and children's racial biases. Therefore, Pahlke et al. suggested that White parents should deliberately expand and endorse culturally diverse friend groups for children, so as to reduce racial biases. Other research suggests that the mere exposure of White children to positive Black exemplars can reduce implicit racial biases (Gonzalez, Steele, & Baron, 2017), therefore also suggesting that

parents should adopt practices to expose children to positive outgroup interactions.

Limitations and Suggestions for Future Research

While there is a growing body of literature examining White parental racial socialization, there are several key limitations and gaps in the literature which should be explored in future studies. Firstly, there is an inconsistent use of terminology which can lead to conceptual confusion, fragmented findings and can hinder the opportunity to build on the current findings. For example, *colour-mute*, *silence about race*, *colour-blind*, *egalitarianism*, etc., are all terms which have been used to describe a similar idea in the literature, yet they are all slightly different constructs. It is important to use consistent terminology when trying to build a sound theoretical construct. The ensuing sections will discuss the various limitations in the literature as well as directions for future research.

Proactive vs. Reactive Racial Socialization

Although one study alluded to the distinction between a proactive versus a reactive socialization pattern (Pahlke et al., 2012), there is a dearth of studies addressing this distinction. A proactive orientation is pre-emptive and accurately reflects the values, goals and agendas (Abell et al., 1996) that parents intend to transmit to their children, whereas a reactive orientation is elicited, or is a response to specific racial comments that children make. There is an appreciable amount of findings on this very phenomenon in the Black racial socialization literature, which demonstrates that both types of socialization patterns (i.e., reactive and proactive) are important for conveying consistent values to children (Abell et al., 1996; Hughes et al., 2006). This distinction may be particularly important for White parents, who should convey a consistent set of values about race to their children, especially given children's predisposition to developing essentialist beliefs and their ability to perceive the subtle and implicit behaviours that their parents inadvertently communicate to them. While there may be methodological challenges to measuring proactive versus reactive socialization, a greater use of ethnographic and longitudinal studies may provide more insight into this socialization pattern. Alternatively, a qualitative study may ask parents, "Do you believe that the messages you proactively/intentionally communicate to your children are consistent with how you react to your children's race-related comments in casual conversations?" This may yield notable findings which can assist both researchers and, importantly, parents in aligning the values that they plan to communicate to their children with the messages that they actually communicate to them.

Maternal and Paternal Racial Socialization

Next, studies demonstrate that both maternal and paternal racial socialization practices are important. Mothers and fathers play their own unique role in teaching their children about race. Although there is a relative paucity of research examining paternal socialization practices, some studies have begun to include fathers. However, to the author's knowledge, there have been no studies on White parental racial socialization that examines whether there is congruence between mothers' and fathers' reports of racial socialization. Previous studies have shown that parents may communicate inconsistent beliefs to their children, and the consequences may be that children have difficulty developing a uniform value system with regard to race. Therefore, future research should measure both maternal and paternal racial socialization practices, as well as the congruence between them, in order to see how this relates to the development of their children's racial attitudes.

Lack of Experimental Methodology

Generally, there is a lack of controlled experimental research with respect to racial socialization. While there are obvious challenges in designing an experiment to analyze socialization (which is a lifelong process of teaching and learning), it is possible to create a methodologically valid experimental design. For example, a pre-post experimental design can measure children's implicit racial attitudes before and after a parent has an explicit conversation with their child about: the meaning and definition of racism, what White privilege means, and how racial sensitivity is important. Alternatively, a longitudinal study which asks parents to periodically have explicit conversations with their children about race, while also intermittently measuring children's racial attitudes throughout that same timeframe, can show how explicit racial conversations influence children's racial attitudes. The lack of experimental research, and hence researchers' lacking ability to make causal claims about racial socialization, poses a significant limitation to the current findings on this topic.

Developmental Model of Intercultural Sensitivity as a Theoretical Framework

Another limitation to the current research is the lack of a unifying theoretical framework to explain why children often have an exclusive ingroup orientation and, conversely, how they develop a *multicultural worldview*, whereby they can contemplate and understand a worldview that is racially/ethnically different from their own. This unifying construct would be critical for White parental racial socialization, since White parents often raise

RACIAL SOCIALIZATION PRACTICES IN WHITE FAMILIES

colour-blind children in a racially homogeneous environment. Therefore, a potential framework to accomplish this goal, is Bennett's (1993) Developmental Model of Intercultural Sensitivity, which provides a framework for the various ways in which people can react to cultural differences. The general idea of this model is that children who receive *monocultural socialization*, which is almost exclusive interaction with one's racial/ethnic/cultural ingroup members, "only have access to their own cultural worldview and so they are unable to experience that of people who are culturally different" (Bennett, 2004, p. 10). By contrast, developing an *intercultural worldview* involves developing the "ability to create an alternative experience that more or less matches that of people in another culture" (Bennett, 2004, p. 11). Bennett (1993) proposes two distinct and overarching stages in the development of intercultural sensitivity. The first main stage is the *ethnocentric* stage, in which one experiences one's own culture and denies, defends or minimizes the importance of other cultures. The second stage is the *ethnorelative* stage, in which people acknowledge that their beliefs and culture are a small part of a relatively massive set of cultures. This process is consecutively manifest through accepting, adapting and integrating cultural differences. Although the literature discussed in this article does not specifically mention the use of the Developmental Model of Intercultural Sensitivity, this model may be nevertheless essential to understand how parents can potentially influence children's racial biases and, contrarily, work to foster a modality of intercultural sensitivity in their children. Future research should consider whether using this model would be adept at unifying the White parental racial socialization literature, given that it could explain how and why children's cultural beliefs and biases develop.

Conclusion

This paper examined the sparse literature on White parental racial socialization practices. The literature suggests that White parents transmit their racial attitudes to their children via implicit behavioural and ecological practices, and that children's perceptions about their parents' racial attitudes, as opposed to their parents' actual attitudes, more significantly predict their child's racial attitudes. The findings also suggest that White parents tend to adopt a colour-blind racial socialization approach, because they believe that this parenting methodology will potentially reduce racism. However, research suggests that although there is benevolent intent behind colour-blind parenting practices, the outcomes of these practices are adversely consequential. This colour-blind approach permits the development of children's outgroup biases, because parents fail to challenge the multiplicity of confusing racial messages that children

are receiving from external sources, such as in school and over social media (Vittrup, 2018). Additionally, ethnographic research that specifically focuses on the environments that parents create for their children, suggests that a heterogeneous environment is essential for mitigating children's racial biases. On the other hand, White homogeneous environments contribute to parents' adoption of a colour-blind ideology which, as noted above, perpetuates children's racial biases, and is therefore the antithesis of what the parents' colour-blind ideology hopes to eliminate.

With respect to the societal importance of racial socialization research, recent shootings of unarmed Black men in the United States (e.g., Trayvon Martin, Michael Brown, & Eric Garner) have sparked a public outcry about the continued existence of racism. For example, in 2012, a police officer, George Zimmerman, began following 17-year-old Trayvon Martin in a gated community in Florida, as he was suspicious of Martin's behaviours. Zimmerman was explicitly told by 911 dispatchers to not confront Martin, but the incident ended with Martin being fatally shot. While the nature of this incident is still debated, many African Americans perceive the shooting and delayed arrest of Zimmerman to be acts of racism. After this episode, popular press media including parenting blogs, newspaper articles, television shows and mini-documentary series, have drawn the public's attention to the importance of teaching children about race. Furthermore, research suggests that parental racial socialization practices have actually changed in response to the extraordinary attention given to the tragic shootings of these unarmed Black men (Thomas & Blackmon, 2015). It would be beneficial if future research continued to explore how families react to publicized acts of racism within the context of racial socialization.

Whether at school or at work, nearly all children will likely have interracial interactions, and it is incumbent on parents to educate and sensitize their children to cultural diversity. To do this, parents could educate themselves by reading books, parenting blogs or attending seminars on the topic. Additionally, several parenting blogs suggest that parents shouldn't hesitate to bring up race-related conversations with their children. However, if parents do feel uncomfortable explicitly discussing race, they could look for teaching moments whereby they provide children with an appreciation for racial differences. For example, parents may present children with ideas which lead to an appreciation for people of different racial/ethnic backgrounds, such as with certain types of food and/or art. Lastly, parents should tailor their race-related messages in an age-appropriate manner so that their children can intellectually make sense of the ideas that they are trying to convey.

Furthermore, parents could approach racial socialization practices with a proactive orientation, as research indicates that a proactive approach effectively and consistently conveys the types of racial messages that parents intend to communicate (Hughes et al., 2006). Parents could also provide heterogeneous experiences for their children, consider sending them to multicultural schools, and encourage them to have interracial friendships, as recent qualitative studies have found that this could potentially reduce racial biases and increase sensitivity towards cultural differences (Hagerman, 2017). Finally, given the concurrent arduous responsibility of being a parent, the lack of requisite training thereon, and the growing multicultural society in which we live, it is incumbent on parents to develop a sense of generativity and a commitment to self-education on racial socialization so as to contribute to fostering a society which upholds cultural sensitivity and racial pride as quintessential ideologies. "Racial socialization is not what we do once a year - it is what we do consistently, persistently and in an enduring fashion" (Boykin & Toms, 1985).

References

- Abell, E., Clawson, M., Washington, W. N., Bost, K. K., & Vaughn, B. E. (1996). Parenting values, attitudes, behaviours, and goals of African American mothers from a low-income population in relation to social and societal contexts. *Journal of Family Issues, 17*, 593-613.
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science, 17*, 53-58.
- Bennett, M. J. (1993). Toward ethno-relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*, 179-196.
- Bennett, M. J. (2004). From ethnocentrism to ethno-relativism. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 162-166.
- Bonilla-Silva, E., & Embrick, D. G. (2007). "Every place has a ghetto...": The significance of Whites' social and residential segregation. *Symbolic Interaction, 30*, 323-345.
- Bowman, P. J., & Howard, C. (1985). Race-related socialization, motivation, and academic achievement: A study of Black youths in three-generation families. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24*, 134-141.
- Boykin, A. W., & Toms, F. D. (1985). Black child socialization: A conceptual framework. In H. P. McAdoo & J. L. McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 33-51). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Carlson, J. M., & Iovini, J. (1985). The transmission of racial attitudes from fathers to sons: A study of Blacks and Whites. *Adolescence, 20*, 233-237.
- Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Developmental Psychology, 45*, 586-591.
- Caughy, M. O., O'Campo, P. J., Randolph, S. M., & Nickerson, K. (2002). The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers. *Child Development, 73*, 1611-1625.
- Copenhaver-Johnson, J. (2006). Talking to children about race: The importance of inviting difficult conversations. *Childhood Education, 83*, 12-22.
- Demo, D. H., & Hughes, M. (1990). Socialization and racial identity among Black Americans. *Social Psychology Quarterly, 53*, 364-374.
- Gil-White, F. J. (2001). Are ethnic groups biological "species" to the human brain? Essentialism in our cognition of some social categories. *Current Anthropology, 42*, 515-553.
- Gonzalez, A. M., Steele, J. R., & Baron, A. S. (2017). Reducing children's implicit racial bias through exposure to positive out-group exemplars. *Child Development, 88*, 123-130.
- Greenberg, J., Schmader, T., Arndt, J., & Landau, M. J. (2018). *Social psychology: The science of everyday life* (2nd ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- Hagerman, M. A. (2014). White families and race: Colour-blind and colour-conscious approaches to White racial socialization. *Ethnic and Racial Studies, 37*, 2598-2614.
- Hagerman, M. A. (2017). White racial socialization: Progressive fathers on raising "antiracist" children. *Journal of Marriage and Family, 79*, 60-74.
- Hamm, J. V. (2001). Barriers and bridges to positive cross-ethnic relations: African American and White parent socialization beliefs and practices. *Youth and Society, 33*, 62-98.
- Harding, J. F., Hughes, D. L., & Way, N. (2017). Racial/ethnic differences in mothers' socialization goals for their adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23*, 281-290.
- Hughes, D., Bachman, M. A., Ruble, D. N., & Fuligni, A. (2006). Tuned in or tuned out: Parents' and children's interpretation of parental racial/ethnic socialization practices. In L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 591-610). New York, NY: Psychology Press.

RACIAL SOCIALIZATION PRACTICES IN WHITE FAMILIES

- Hughes, D., & Chen, L. (1997). When and what parents tell children about race: An examination of race-related socialization among African American families. *Applied Developmental Science, 1*, 200-214.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology, 42*, 747-770.
- Marshall, P. L. (2002). Racial identity and challenges of educating White youths for cultural diversity. *Multicultural Perspectives, 4*, 9-14.
- Marshall, S. (1995). Ethnic socialization of African American children: Implications for parenting, identity development, and academic achievement. *Journal of Youth and Adolescence, 24*, 377-396.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., Kim, J.-Y., Burton, L. M., Davis, K. D., Dotterer, A. M., & Swanson, D. P. (2006). Mothers' and fathers' racial socialization in African American families: Implications for youth. *Child Development, 77*, 1387-1402.
- McIntosh, P. (2003). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In S. Plous (Ed.), *Understanding prejudice and discrimination* (pp. 191-196). McGraw-Hill, New York, NY. Retrieved from <http://search.proquest.com/psycinfo/docview/620117072/909EDB366B5B4CDFPQ/1>
- Norton, M. I., Sommers, S. R., Apfelbaum, E. P., Pura, N., & Ariely, D. (2006). Color blindness and interracial interaction: Playing the political correctness game. *Psychological Science, 17*, 949-953.
- Pahlke, E., Bigler, R. S., & Suizzo, M.-A. (2012). Relations between colorblind socialization and children's racial bias: Evidence from European American mothers and their preschool children. *Child Development, 83*, 1164-1179.
- Pauker, K., Ambady, N., & Apfelbaum, E. P. (2010). Race salience and essentialist thinking in racial stereotype development. *Child Development, 81*, 1799-1813.
- Pauker, K., Apfelbaum, E. P., & Spitzer, B. (2015). When societal norms and social identity collide: The race talk dilemma for racial minority children. *Social Psychological and Personality Science, 6*, 887-895.
- Pauker, K., Williams, A., & Steele, J. R. (2016). Children's racial categorization in context. *Child Development Perspectives, 10*, 33-38.
- Pauker, K., Williams, A., & Steele, J. R. (2017). The development of racial categorization in childhood. In A. Rutland, D. Nesdale & C. S. Brown (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of group process in children and adolescents* (pp. 221-240). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development, 82*, 1715-1737.
- Rhodes, M., Leslie, S.-J., & Tworek, C. M. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 109*, 13526-13531.
- Searcy, Y. D., & Hines, R. D. (2017). Historical persecution reaction complex: Exploring a link between racial identity and poor leadership outcomes. *Journal of Black Studies, 48*, 190-209.
- Segall, G., Birnbaum, D., Deeb, I., & Diesendruck, G. (2015). The intergenerational transmission of ethnic essentialism: How parents talk counts the most. *Developmental Science, 18*, 543-555.
- Smith, S. (2016). African American ebonics: Discourse & discursive practice—A Chicago case study of historical oppression. *The Howard Journal of Communications, 27*, 311-326.
- Statistics Canada. (2017). *Immigration and ethnocultural diversity: Key results from the 2016 census*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/171025/dq171025b-eng.htm>
- Sue, D. W. (2015). *Race talk and the conspiracy of silence: Understanding and facilitating difficult dialogues on race*. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.library.yorku.ca/docview/1664222020/B2192B151D9243A9PQ/2>
- Thomas, A. J., & Blackmon, S. M. (2015). The influence of the Trayvon Martin shooting on racial socialization practices of African American parents. *Journal of Black Psychology, 41*, 75-89.
- Tuitt, F., Haynes, C., & Stewart, S. (2018). Transforming the classroom at traditionally White institutions to make Black lives matter. *To Improve the Academy, 37*, 63-76.
- Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education, 23*, 37-41.
- Vittrup, B. (2018). Color blind or color conscious? White American mothers' approaches to racial socialization. *Journal of Family Issues, 39*, 668-692.
- Vittrup, B., & Holden, G. W. (2011). Exploring the impact of educational television and parent child discussions on children's racial attitudes. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 11*, 82-104.
- Williams, A. D., Banerjee, M., Lozada-Smith, F., Lambouths, D., & Rowley, S. J. (2017). Black mothers' perceptions of the role of race in

children's education. *Journal of Marriage and Family*, 7, 932-946.

Williams, A., & Steele, J. R. (2017). Examining children's implicit racial attitudes using exemplar and category-based measures. *Child Development*.

Received July 9, 2018

Revision received January 15, 2019

Accepted March 4, 2019 ■

Équipe éditoriale – *Editorial Board* 2018 - 2019



(de gauche à droite, en commençant par la rangée arrière / from left to right, starting from the back row)

Étienne Caron, Audrey Bellemare, Amina Arab, Alexia Létourneau, Maina Leroux, Justine Escot, Audrey-Anne Vanier, Alexandra Lévesque, Gabrielle Ross, Charlotte Dupont, Patricia Nadeau, Marie-Michèle Paquette, Gabrielle Aubin, Sarafina Métellus, Ersilie Azor, Shanyce Alyssa Joseph, Reine-Marie Hayek, Rania Ikram Djermane, Emy Trépanier, Valérie Angers, Marie-Ève Cadieux, Daniel Szyner, Sarah Clavet Djedaa et Myriam Guertin

(absents/missing : Émilie Auger, Wassim Samy Azzoug, Diana Cárdenas, Mathieu Caron-Diotte, Janie Damien, Justine Fortin, Laura French Bourgeois, Sofiene Harabi, Sébastien Hétu, Bianca Lallitto, Alexie Leroux, Julie Ouerfelli-Ethier et Samuel Mérineau)

Merci à tous nos commanditaires pour leur appui !
Thanks to all our sponsors for their support!



Laboratoire sur les changements sociaux et l'identité
Social Change and Identity Laboratory



Université 
de Montréal



AÉCSPUM



Neuropsychologie
clinique et appliquée | Applied and Clinical
Neuropsychology

**Fonds de recherche
Société et culture**

Québec 

Université 
de Montréal