

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELATION ENTRE LES VALEURS ÉDUCATIVES PARENTALES  
COLLECTIVISTES-INDIVIDUALISTES AINSI QUE LEUR ATTRIBUT  
VERTICAL ET LES COMPORTEMENTS SOCIAUX DES ENFANTS D'ÂGE  
PRÉSCOLAIRE

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
CATHERINE LANGLOIS-CLOUTIER

JUIN 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES SYMBOLES .....	x
RÉSUMÉ .....	xi
ABSTRACT.....	xiii
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	11
1.1 Pertinence pratique et scientifique.....	11
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	14
2.1 La compétence sociale.....	14
2.1.1 La conceptualisation spécifique de la compétence sociale.....	15
2.1.2 La conceptualisation globale de la compétence sociale .....	22
2.1.3 L'évaluateur de la compétence sociale.....	24
2.1.4 Conclusions quant à la définition de la compétence sociale .....	26
2.2 La compétence sociale et l'agression .....	27
2.2.1 Quelques typologies de l'agression .....	28
2.2.2 Controverse dans les écrits scientifiques.....	30
2.2.3 L'agression physique.....	31
2.2.4 Les comportements extériorisés .....	36

2.2.5	Conclusions quant à la définition de l'agression .....	38
2.3	Les facteurs environnementaux importants qui influencent la compétence sociale et l'agression .....	39
2.3.1	Les valeurs éducatives parentales.....	39
2.3.2	Le sexe du parent.....	54
2.3.3	Le revenu familial.....	63
2.4	Synthèse de la revue de la littérature .....	67
2.5	Hypothèses et question de recherche .....	69
2.5.1	Question 1 : Les valeurs parentales et le sexe de l'enfant.....	69
2.5.2	Hypothèse 1 : Les valeurs parentales et la compétence sociale .....	70
2.5.3	Hypothèse 2 : Les valeurs parentales et l'agression .....	71
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE.....	75
3.1	Participants .....	75
3.2	Déroulement .....	76
3.3	Instruments .....	76
3.3.1	Q-sort sur les valeurs éducatives parentales.....	76
3.3.2	Échelle verticale .....	79
3.3.3	Échelle individualiste .....	80
3.3.4	Questionnaire sociodémographique .....	81
3.3.5	Profil socioaffectif (PSA) - version abrégée .....	81
3.3.6	Mesure de l'agression physique .....	82
CHAPITRE IV		
	RÉSULTATS .....	84

4.1	Plan d'analyse.....	84
4.1.1	Analyses préliminaires .....	84
4.1.2	Analyses descriptives .....	85
4.2	Vérification de nos hypothèses et questions de recherche.....	89
4.2.1	Question 1 : Les valeurs parentales et le sexe des enfants .....	89
4.2.2	Hypothèse 1 : Les valeurs parentales et la compétence sociale .....	92
4.2.3	Hypothèse 2 : Les valeurs parentales et l'agression.....	94
CHAPITRE V		
	DISCUSSION .....	102
5.1	Question 1 et résultats.....	102
5.2	Hypothèse 1 et résultats .....	107
5.3	Hypothèse 2 et résultats .....	109
CHAPITRE VI		
	CONCLUSIONS.....	116
ANNEXE A		
	Q-SORT SUR LES VALEURS ÉDUCATIVES PARENTALES .....	121
ANNEXE B		
	ÉCHELLE VERTICALE.....	128
ANNEXE C		
	ÉCHELLE COLLECTIVISTE ET INDIVIDUALISTE .....	130
ANNEXE D		
	QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE (VERSION PÈRE).....	132
ANNEXE E		
	PROFIL SOCIOAFFECTIF (PSA) – VERSION ABRÉGÉE.....	137

ANNEXE F	
MESURE DE L'AGRESSION PHYSIQUE .....	139
BIBLIOGRAPHIE .....	140

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
4.1	Interaction entre le sexe de l'enfant et le revenu familial pour les valeurs éducatives de la mère (n = 87)	91
4.2	Interaction entre les valeurs éducatives du père et le revenu familial pour l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants au PSA (n = 87)	96
4.3	Interaction entre l'attribut vertical des valeurs éducatives du père et le revenu familial pour l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants au PSA (n = 87)	100

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Corrélation entre les variables dépendantes et indépendantes continues pour les familles de classe de revenu moyen	87
4.2	Corrélation entre les variables dépendantes et indépendantes continues pour les familles de classe de revenu supérieur	88
4.3	Anova multiniveaux du sexe de l'enfant et du revenu familial pour les valeurs éducatives du père (n = 87)	90
4.4	Anova multiniveaux du sexe de l'enfant et du revenu familial pour les valeurs éducatives de la mère (n = 87)	90
4.5	Régression linéaire prédisant la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)	93
4.6	Régression linéaire prédisant la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)	93
4.7	Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)	95
4.8	Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)	96
4.9	Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)	97
4.10	Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)	97

4.11	Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)	99
4.12	Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)	100
4.13	Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)	101
4.14	Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)	101

## LISTE DES SYMBOLES

<b><math>\alpha</math></b>	Alpha de Cronbach
<b>B</b>	Coefficient brut de régression
<b><math>\beta</math></b>	Coefficient standardisé de régression
<b><math>\Delta R^2</math></b>	Changement du coefficient de détermination
<b>d.l.</b>	Degré de liberté
<b>ES</b>	Erreur standard
<b>É.T.</b>	Écart-type
<b>F</b>	Ratio de la moyenne des carrés et de son erreur
<b>M</b>	Moyenne
<b>MC</b>	Moyenne des carrés
<b>N</b>	Taille totale de l'échantillon totale
<b>n</b>	Taille d'un sous-échantillon
<b>n.s.</b>	Non significatif
<b>p.</b>	Probabilité de signification
<b><math>R^2</math></b>	Coefficient de détermination
<b>t</b>	Statistique t de Student
<b>†</b>	Marginalement significatif
<b><math>\chi^2</math></b>	Khi carré

## RÉSUMÉ

La période préscolaire est un moment clef dans l'étude du développement socioaffectif des enfants. Des facteurs de risque, comme le faible revenu de la famille ainsi que certaines pratiques parentales, telles que les pratiques coercitives, sont reconnus pour être associés au maintien d'une trajectoire d'incompétence sociale. L'importance des valeurs éducatives collectivistes et individualistes du père et de la mère en lien avec les comportements sociaux des enfants, telles la compétence sociale, l'agression physique et l'agressivité colère dans un contexte comme la maternelle, est toutefois peu connue à ce jour. Qui plus est, la vaste majorité des recherches qui tentent de mieux comprendre l'apport parental dans le développement global des enfants n'ont qu'un des membres du couple comme participant, soit la mère, soulevant plusieurs questions quant à la généralisabilité des résultats obtenus.

Notre recherche a pour but de répondre à ces lacunes, c'est-à-dire d'examiner à l'aide d'un instrument inédit le lien entre les comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire et les valeurs éducatives collectivistes et individualistes, ainsi que leur attribut vertical, tant chez les pères que les mères; le revenu familial est employé à titre de modérateur. 87 familles ont été visitées à domicile. Le Q-sort sur les valeurs éducatives parentales ainsi qu'un questionnaire sociodémographique ont été complétés par les deux parents. Les instruments qui concernent les comportements sociaux des enfants ont été complétés par l'éducatrice de maternelle ou de garderie.

Nos résultats indiquent que contrairement à ce qui est observé chez les pères, la nature du lien entre les valeurs éducatives collectivistes et individualistes des mères et le sexe de l'enfant dépend du revenu de la famille; les mères sont plus individualistes avec leur fille lorsque la famille dispose d'un revenu de niveau moyen. Nous observons moins d'agressivité colère chez les enfants lorsque les pères de niveau de revenu moyen adoptent des valeurs éducatives plus individualistes ainsi que lorsque les pères de niveau de revenu supérieur adhèrent à des valeurs éducatives collectivistes et individualistes caractérisées par l'attribut vertical. Nous ne retrouvons aucun lien entre la compétence sociale ainsi que l'agression physique des enfants d'âge préscolaire et les valeurs éducatives des parents, en tenant compte du revenu familial comme modérateur; cela est possiblement dû au petit nombre de sujets pour répondre à des questions multivariées. Nos résultats vont dans le sens d'un rôle important des valeurs parentales des pères et des mères relativement aux comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire, principalement en ce qui concerne l'agressivité colère.

**MOTS-CLEFS:** valeurs parentales; individualisme; collectivisme; verticalisme; comportement extériorisé; père; mère; âge préscolaire; compétence sociale; agression physique.

## ABSTRACT

The preschool period is key in studying socioaffective development in children. Risk factors, such as low family income as well as certain parenting practices such as coercive practices have been recognized as contributing to maintaining trajectories of social incompetence. The importance of the mother's and the father's collectivistic and individualistic educational values, and their link with the child's social behaviours, such as social competency, physical aggression and externalizing behaviour, in a context like kindergarten, is not well known. Furthermore, the vast majority of the research that attempts to shed more light on parental impact on the global development of children only has one parent participating, in most cases the mother, which raises several issues about the generalizability of the results.

Our research is an attempt to address these gaps, that is to say to investigate with the use of a new instrument, in the hope of establishing a link between the socioaffective profile of preschool children and the collectivistic and individualistic educational values as well as their vertical attribute; both parents are included and the family income is used as a moderator. 87 families were visited at home. The Q-sort of the educational values of the parents such as the sociodemographic questionnaire was completed by both the mother and the father. The instruments regarding the children's socioaffective profile were completed by the educator in kindergarten or at the daycare.

Our results indicate that contrary to what is observed with fathers, the nature of the link between the mother's collectivistic and individualistic educational values and the child's gender is mediated by the family income; that is to say the middle class income mother was more individualistic with their daughters. We also noted less externalizing behaviour among the children whose father adopted strong individualistic educational values in a middle class income context as well as when the father from a high family income adopted strong vertical attribute of the collectivistic and individualistic educational values. We did not observe a link between social competency and physical aggression of the children and the educational values of the parents; this might be due to the limitations of our study. Our results indicate an important role of the father and of the mother parental values on the socioaffective profile of their preschool children, particularly when it concerns externalizing behaviour.

**KEYWORDS:** parental values, individualism, collectivism, vertical, externalizing behaviour, father, mother, preschool age, social competence; physical aggression.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Pertinence pratique et scientifique

Les premières années de vie constituent une période incontournable dans l'étude des comportements sociaux des enfants. L'agression physique, les difficultés d'ordre extériorisé et la compétence sociale font en ce sens partie des thématiques de prédilection actuelles en recherche. Nous savons que la majorité des enfants vont, par exemple, utiliser l'agression physique au cours de la petite enfance, mais que seule une minorité d'entre eux développeront des difficultés d'adaptation sociale (Morrisset et Baillargeon, 2006; Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Pérusse et Japel, 2004). La période préscolaire apparaît non seulement être un moment clef dans l'apprentissage de la régulation de l'agression physique, mais aussi un moment au cours duquel les compétences sociales explosent chez l'enfant (Keenan et Shaw, 2003; LaFreniere, Matasaka, Butovskaya, Chen, Dessen, Atwanger, Schreiner, Montiroso et Frigero, 2002; Tremblay, 2004). Mieux connaître les facteurs qui sont associés à ces aspects des comportements sociaux pourrait permettre d'intervenir de façon précoce afin de limiter les coûts sociaux et monétaires importants qui sont rattachés à l'inadaptation sociale.

Nous savons que certains facteurs de risque, comme les pratiques parentales coercitives ainsi qu'un faible revenu, sont reliés à l'incompétence sur le plan social, alors que la compétence émotionnelle et le sexe de l'enfant sont associés à l'expression de compétences sociales au cours de la période préscolaire (Côté,

Vaillancourt, LeBlanc, Nagin et Tremblay, 2006; Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin et Tremblay, 2007; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major et Queenan, 2003; LaFreniere et al., 2002). Peu d'information est toutefois disponible en ce qui concerne l'appartenance à un autre type de classe de revenu, comme la classe de revenu moyen ainsi que l'importance relative des valeurs éducatives parentales sur les comportements sociaux des enfants (Bigras et Crepaldi, 2012). Les parents, qui sont l'un des principaux agents de socialisation du jeune enfant, sont reconnus comme jouant un rôle central dans le développement des compétences sociales de ces derniers (Hillaker, Brophy-Herb, Villarruel et Haas, 2008). La plupart des études qui s'intéressent à l'impact du parent dans les comportements sociaux des enfants le font généralement sous l'angle des pratiques parentales et non des valeurs éducatives. Pourtant, les pratiques des parents reflètent les normes et les attentes de la culture dans laquelle elles s'expriment (Keller, 2003). La culture du parent organise l'information (ce que le parent cherche à transmettre, de quelle façon il souhaite le transmettre, etc.) et les pratiques sont le moyen par lequel l'information est transmise jusqu'à l'enfant (Bornstein, 2009). Nous savons que les comportements manifestés par l'enfant ainsi que l'interprétation sociale qui en sera faite reflètent des attentes culturelles; un parent appartenant par exemple à une culture collectiviste plutôt qu'individualiste favorisera davantage la timidité et l'inhibition chez son enfant (Chen et French, 2008). Selon Bornstein et Cheah (2006), l'appartenance culturelle du parent peut être associée à l'adoption de certaines pratiques parentales. Qui plus est, nous savons que les pères et les mères ont des valeurs parentales différentes selon qu'ils vivent dans des cultures collectivistes ou individualistes et qu'ils pourraient ainsi développer une relation unique avec leur enfant qui sera, entre autres, influencée par le sexe de ce dernier (Else-Quest, Hyde, Hill Goldsmith et Van Hulle, 2006; Hui, 1988; Paquette, 2004a). Il apparaît essentiel non seulement de tenir compte des valeurs éducatives parentales, mais aussi du sexe du parent lorsqu'on s'intéresse aux facteurs importants qui influencent les comportements sociaux de l'enfant.

Mentionnons qu'une récente recherche effectuée par Georgiou, Fousiani, Michaelides et Stavrinides (2013) révèle qu'un attribut associé aux valeurs éducatives collectivistes et individualistes des parents, soit l'attribut vertical, est un médiateur du lien entre le style parental autoritaire et les comportements d'intimidation des adolescents. Il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure l'attribut vertical, qui implique entre autres le respect de la hiérarchie entre les personnes, est relié à certains éléments des comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire puisqu'aucune étude n'a, à notre connaissance, été effectuée sur cette population (Triandis, 1995).

La présente thèse a pour objectif de vérifier le possible lien entre les valeurs éducatives collectivistes et individualistes adoptées par les pères et les mères et 1) le sexe de l'enfant, 2) la compétence sociale des enfants, 3) l'agressivité colère (comportements extériorisés) et l'agression physique des enfants d'âge préscolaire. Nous examinerons aussi le possible lien entre l'adhésion des valeurs éducatives collectivistes et individualistes avec un attribut vertical de la part des pères et des mères et l'agressivité colère (comportements extériorisés) ainsi que l'agression physique des enfants d'âge préscolaire. Notez que le revenu de la famille sera utilisé à titre de modérateur potentiel dans l'ensemble de nos analyses puisqu'il s'agit d'un facteur de risque central associé à une trajectoire d'incompétence sociale.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

#### 2.1 La compétence sociale

Il existe une grande variété de définitions du concept de compétence sociale. Deux recensions des écrits (Dirks, Treat et Weersing, 2007; Rose-Krasnor, 1997) révèlent que l'efficacité en contexte d'interactions sociales, c'est-à-dire la capacité à utiliser les ressources pertinentes parmi celles disponibles tout en tenant compte de soi et des autres afin d'atteindre un but, en serait un élément central (Bukowski, Rubin et Parker, 2001; Odom, McConnell et McEvoy, 1992; Rubin et Rose-Krasnor, 1992; Water et Sroufe, 1983). Cette conceptualisation globale rend compte de l'importance du contexte afin de comprendre la compétence sociale (Bukowski et al., 2001; Rose-Krasnor, 1997). De plus, certains auteurs soulignent qu'il est essentiel de tenir compte de l'observateur de la situation lors de l'évaluation de la compétence sociale (Dirks et al., 2007). Le jugement qui porte sur la compétence sociale d'une personne sera différent selon le rôle ou la position que l'observateur occupe. Par exemple, un parent pourrait considérer qu'il est tout à fait inapproprié pour son enfant de répliquer lorsqu'il se fait punir, alors qu'un pair pourrait évaluer positivement ce comportement considéré ici comme une forme d'affirmation de soi. Dans cette section, une revue de la littérature portant sur les limites d'une conceptualisation spécifique de la compétence sociale, sur la conceptualisation globale de la compétence sociale ainsi que sur l'importance de sélectionner judicieusement la personne qui évalue la compétence sociale sera présentée.

## 2.1.1 La conceptualisation spécifique de la compétence sociale

### 2.1.1.1 Les traits, caractéristiques ou dispositions de la personne

Certains chercheurs identifient la personne comme étant porteuse de la compétence sociale (Dirks et al., 2007). Selon cette conceptualisation que l'on peut nommer spécifique, les traits, caractéristiques ou dispositions nécessaires à la compétence sociale appartiennent à la personne et sont relativement indépendants de l'environnement (Dirks et al., 2007; McFall, 1982). Ainsi, l'âge, le sexe, le fonctionnement exécutif (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart et Mueller, 2006) ou encore certains traits de personnalité (McFall, 1982) compteraient parmi les aspects propres à la personne qui lui permettent d'être compétente sur le plan social. Parmi les caractéristiques considérées essentielles au développement de la compétence sociale, relevons entre autres la compétence émotionnelle (Denham et Grout, 1999; Denham et al., 2003; Halberstadt, Denham et Dunsmore, 2001; Lengua, 2003). Les émotions occupent en effet une place centrale dans la vie sociale (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski et LaFreniere, 1984) et, conjointement aux cognitions, elles motivent et structurent les comportements sociaux (Izard et Buechler, 1980). La compétence émotionnelle fait référence à trois éléments, soit l'expression, la reconnaissance et la régulation des émotions. Voyons en détail de quoi il s'agit.

L'expression des émotions, première composante de la compétence émotionnelle, permet de signaler à l'entourage « les besoins, les attitudes, les anticipations et les impulsions orientés vers un but » (LaFreniere, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992). Par exemple, l'expression d'émotions positives chez un enfant d'âge scolaire durant l'accomplissement d'une tâche en interaction avec un pair, tels le rire ou le sourire, est associée à la compétence sociale alors que l'expression d'irritabilité, à travers une démonstration d'émotions négatives, est reliée à des difficultés d'adaptation dans un contexte social (Lengua, 2003). Un enfant qui exprime des émotions négatives en

situation d'interaction avec autrui peut démontrer une difficulté relationnelle ou encore de la détresse en lien avec l'action à accomplir, ce qui affectera négativement sa compétence sur le plan social. La reconnaissance des émotions, un des éléments compris dans la compétence émotionnelle, permet à la personne de réagir de façon appropriée en situation sociale (Halberstadt et al., 2001). Par exemple, un enfant qui parvient à identifier l'émotion vécue par son interlocuteur lors d'un échange pourra s'adapter en diminuant le ton de sa voix si ce dernier est en colère ou lui poser une main sur l'épaule lorsqu'il est triste. D'ailleurs, certains troubles psychiatriques qui affectent l'adaptation sociale, tels les troubles du spectre de l'autisme ou TSA, impliquent une difficulté de reconnaissance des émotions chez autrui (Rump, Giovannelli, Minshew et Strauss, 2009).

La régulation des émotions, troisième composante de la compétence émotionnelle, est un concept dont la définition ne fait pas l'unanimité dans les écrits scientifiques (Bridges, Denham et Ganiban, 2004; Denham et al., 2003). La régulation des émotions implique différentes caractéristiques intrinsèques et extrinsèques à la personne, qui peuvent être conscientes ou non, activées de façon volontaire ou automatique et qui permettent le contrôle, l'évaluation et la modification des réactions émotives (Calkins et Hill, 2007; Thompson, 1991). Parmi ces caractéristiques, relevons notamment le tempérament qui est une différence constitutive sur le plan de la réactivité émotive, du contrôle volontaire et du niveau d'activité et de l'attention (Rothbart et Bates, 2006), mais aussi le contrôle inhibiteur, le parentage, les relations avec la fratrie et les amis ainsi que le contexte culturel (Diamond et Aspinwall, 2003; Fox et Calkins, 2003). La régulation des émotions est associée à l'adaptation de l'enfant et serait centrale au développement de la compétence sociale (Blair, Denham, Kochanoff et Whipple, 2004; Fox et Calkins, 2003). En ce sens, Blair et collègues (2004) observent un lien direct entre les stratégies de régulation des émotions déployées par les enfants d'âge préscolaire et leur développement socioaffectif. Ainsi, contrairement à la passivité, la stratégie qui

consiste à faire face à un problème lorsqu'il se pose est associée à un développement socioaffectif positif et cela est particulièrement vrai pour les enfants qui ont un tempérament difficile. Dans un contexte adapté à leur niveau de développement, les enfants aussi jeunes que 3 ou 4 ans peuvent d'ailleurs identifier les stratégies de régulation des émotions qui sont les plus efficaces (Dennis et Kelemen, 2009). Par exemple, lors d'une mise en situation qui implique la présence de marionnettes, la plupart des jeunes enfants suggéreront la réparation d'une situation négative, qui constitue une stratégie adéquate, plutôt que la distraction afin d'aider la marionnette à diminuer son sentiment de colère.

Il est important de mentionner que les trois éléments qui constituent la compétence émotionnelle (expression, reconnaissance et régulation des émotions) sont associés directement à la compétence sociale, mais interagissent aussi entre eux. L'expression d'émotions positives lors d'interactions mère-enfant est, par exemple, associée à un meilleur contrôle attentionnel chez les enfants d'âge préscolaire (Kochanska, Aksan, Penney et Doobay, 2007); le contrôle attentionnel étant relié à l'adaptation socioaffective des enfants (Lengua, 2003). Le contrôle inhibiteur serait, pour sa part, associé à l'expression des émotions ainsi qu'à la compétence sociale (Liew, Eisenberg et Reiser, 2004). Blair et collègues (2004) relèvent aussi un lien médiateur de la régulation des émotions entre le tempérament des enfants d'âge préscolaire et leur développement socioaffectif.

Il est possible d'évaluer la compétence sociale selon une conceptualisation spécifique qui identifie la personne comme lieu de compétence, par le biais de diverses méthodes de recherche telles qu'une mesure du statut sociométrique, un questionnaire, de l'observation directe ou une mise en situation sociale (Dirks et al., 2007). Certains traits, caractéristiques ou dispositions propres à la personne, par exemple la compétence émotionnelle ou le tempérament, seront ainsi évalués à l'aide de la méthode sélectionnée et ensuite mis en lien avec les comportements sociaux

ciblés (McFall, 1982). L'évaluation de la compétence sociale se trouve facilitée dans un cadre spécifique lorsqu'on la compare à celle effectuée selon une conceptualisation globale; il est plus aisé de mesurer la présence ou l'absence d'un trait, d'une caractéristique ou d'une disposition que d'évaluer l'efficacité d'une personne en interaction avec autrui. Notons de plus que la conceptualisation spécifique dont nous traitons jusqu'à présent laisse supposer que la compétence sociale est stable à travers le temps, puisque les comportements sociaux de la personne sont reliés à la présence de caractéristiques constitutives (Dirks et al., 2007).

Des critiques importantes peuvent être apportées à une conceptualisation spécifique de la compétence sociale. D'abord, lorsqu'on considère les traits, caractéristiques et dispositions, on peut remettre en question leur nature indépendante de l'environnement ou du contexte. Par exemple, le fonctionnement exécutif, qui pourrait être perçu comme une disposition biologique, est vraisemblablement influencé par l'environnement. Schroeder et Kelley (2009) mentionnent en ce sens que chez les enfants de 6 à 12 ans qui ne présentent pas de diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, certains aspects de l'environnement familial comme la cohésion et l'organisation ainsi que la pratique parentale qui consiste à établir des limites sont associés positivement à un fonctionnement exécutif plus optimal. Les composantes de la compétence émotionnelle, caractéristique reconnue essentielle à la compétence sociale, doivent aussi être considérées non comme des traits indépendants du contexte, mais plutôt comme étant en constante interaction avec l'environnement. Une récente étude longitudinale qui porte sur des enfants d'âge préscolaire relève que la sensibilité maternelle est associée positivement à la capacité d'autorégulation des émotions des enfants tout au long de leur développement (Halligan, Cooper, Fearon, Wheeler, Crosby et Murray, 2013). Nous savons de plus que la compétence sociale évolue selon des processus de maturation tant sur les plans physiologiques que psychologiques et sociaux (Bigras, Capuano et Crepaldi, 2013) contrairement à ce

que laisse supposer une conceptualisation spécifique ou centrée sur les traits, caractéristiques et dispositions de la personne.

#### 2.1.1.2 Les comportements ou habiletés sociales

Certains auteurs situent la compétence sociale dans le comportement manifesté ou les habiletés sociales démontrées (Dirks et al., 2007). Selon cette conceptualisation que l'on peut nommer spécifique ou moléculaire, les comportements jugés adéquats qui sont mis de l'avant en situation sociale sont considérés comme des habiletés, nonobstant le contexte (Dirks et al., 2007; McFall, 1982). Il y aurait donc des comportements adéquats et l'enfant qui les emploie serait d'emblée compétent sur le plan social. À l'inverse, un enfant qui manifeste des comportements fondamentalement inadéquats, par exemple, pousser un pair ou le pincer dans le but d'obtenir un jouet, ne serait pas socialement compétent. Comment sélectionner les comportements qui peuvent être considérés comme des habiletés sociales? Dans une revue de la littérature sur la compétence sociale, Rose-Krasnor (1997) indique qu'une manifestation comportementale est généralement considérée comme une habileté à partir de l'un des critères suivants : un cadre théorique, des normes, des valeurs sociales ou certains corrélats.

D'abord, un cadre théorique mis de l'avant afin de déterminer les comportements qui seront considérés comme des habiletés sociales induit l'énumération d'un grand nombre de comportements qui ne sont pas toujours justifiés sur le plan empirique (Water et Sroufe, 1983). Rose-Krasnor (1997) cite en exemple les modèles théoriques qui supposent que peu d'interaction avec les pairs est un indice de faible habileté sociale, alors que les études empiriques ne confirment pas cette association (Asher, Markell et Hymel, 1981). L'utilisation de normes ou d'attentes comportementales comme critères d'inclusion parmi un ensemble d'habiletés sociales

rend, pour sa part, difficilement compte de la qualité des comportements, en se centrant plutôt sur ce qui est généralement observé (la fréquence) dans un groupe donné (Rose-Krasnor, 1997). Un enfant de 5 ans peut, par exemple, partager ses jouets une fois sur deux avec ses pairs durant une journée, mais est-ce que cette fréquence rend compte d'un comportement optimal pour une personne de cet âge?

L'utilisation de certaines valeurs comme critère d'identification des comportements souhaitables en contexte social est teintée du contexte culturel de référence (Ogbu, 1981). Un enfant peut être considéré comme étant compétent sur le plan social dans sa propre culture, mais incompetent dans une culture autre. Par exemple, Irving et Elisha (1981) ont étudié la différence de perception à la réponse à un sourire de la part d'un inconnu entre deux cultures auprès d'enseignantes d'enfants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années du primaire. Les enseignantes des élèves états-uniens qui avaient une forte probabilité de répondre au sourire évaluaient ces derniers comme plus compétents socialement et mieux adaptés, mais cette relation n'était pas observée parmi le groupe d'élèves et d'enseignants israéliens. Cela illustre bien la relativité culturelle des comportements reconnus comme autant de marques de compétence sociale. Un dernier critère employé, afin d'identifier les comportements ou habiletés sociales, implique de repérer certains des corrélats ou comportements qui sont réputés être associés à la compétence sociale (Asher et Wheeler, 1985) comme un statut élevé dans un groupe de pairs (Puttallaz et Sheppard, 1992). Rose-Krasnor (1997) souligne toutefois que le lien entre la compétence sociale et ces différents corrélats est parfois ténu et qu'il est aussi bien plus complexe qu'il ne le semble de prime abord. En outre, les enfants d'âge préscolaire qui utilisent des stratégies de contrôle des ressources à la fois coercitives, c'est-à-dire qui sont directes et contraignantes, et prosociales sont les partenaires de jeu préférés de leurs pairs (Hawley, 2003) alors que selon une conceptualisation qui situe la compétence sociale dans les comportements manifestés par l'enfant, les stratégies de contrôle des ressources coercitives sont d'emblée inadéquates et reflètent un manque de compétence sur le plan social.

Il est possible d'évaluer la compétence sociale selon une conceptualisation moléculaire ou spécifique qui cible les habiletés sociales, en demandant à un observateur tel un parent ou un éducateur de remplir un questionnaire et d'identifier, sans préciser le contexte, la présence ou l'absence de comportements jugés socialement compétents ou non (Matson et Wilkins, 2009). Tout comme dans le cas d'une conception de la compétence sociale qui situe la compétence dans différents traits, caractéristiques ou dispositions constitutives de la personne, la conceptualisation de la compétence sociale qui se limite aux comportements ou habiletés manifestées en contexte social permet une démarche d'évaluation simple lorsque comparée à une conceptualisation globale; il sera relativement aisé pour le répondant d'identifier la présence ou l'absence de comportements considérés comme des manifestations d'habiletés sociales (Water et Sroufe, 1983).

Nous savons qu'un même enfant peut présenter des niveaux de compétence sociale différents selon le contexte dans lequel il se trouve. Par exemple, en situation de compétition, dans laquelle les ressources ne sont pas disponibles pour tous, un enfant aura tendance à agir différemment selon son sexe et son niveau de familiarité avec les personnes impliquées (Green et Recchis, 2006). Certaines études rendent compte que les garçons ont davantage tendance à entrer en compétition afin d'obtenir les ressources, principalement lorsqu'ils sont en présence d'amis. Dodge, McKlaskey et Feldman (1985) ont pour leur part identifié différents défis auxquels peuvent être confrontés les enfants : l'entrée dans un groupe de pairs, la réaction à la provocation et la réaction face au succès. Les enfants qui sont évalués par leur enseignante comme moins compétents socialement ont plus de difficultés à s'ajuster que leurs pairs prosociaux dans le contexte de réponse à une provocation (Dodge et al., 1985). Dans cette même veine, McFall (1982) propose une révision de la conceptualisation moléculaire ou spécifique des habiletés sociales soit le modèle du comportement appris selon un contexte donné. Les habiletés sociales sont ici définies comme étant une réponse spécifique à une situation donnée.

Encore une fois, des critiques peuvent être apportées à une conceptualisation spécifique, qui situe cette fois la compétence sociale dans les habiletés ou comportements jugés adéquats sur le plan social. D'abord, nous avons vu que peu importe le critère mis de l'avant afin d'identifier un comportement qui sera considéré comme une habileté sociale (un cadre théorique, des normes, des valeurs sociales ou certains corrélats), des limites importantes y sont associées (Rose-Krasnor, 1997). En fait, plusieurs auteurs considèrent que le concept d'habiletés sociales ne peut pas être considéré comme un synonyme de compétence sociale (Arthur, Bochner et Butterfield, 1999). Les habiletés sociales ou aptitudes particulières que possède l'enfant qui lui permet d'agir de façon efficace en situation sociale sont nécessaires, mais non suffisantes à l'émergence de la compétence sociale (McFall, 1982). Un enfant peut posséder certaines habiletés sur le plan social, comme être généreux envers ses pairs, mais être peu compétent sur le plan social (Haring, 1992) s'il ne parvient à utiliser cette habileté lors d'une situation pertinente. Par exemple, un jeune garçon qui partage avec ses amis l'argent de poche volé à sa sœur peut-il être considéré généreux et démontrer de la compétence sociale? Il est extrêmement difficile, voire impossible, de juger un comportement sans tenir compte du contexte dans lequel il se présente.

### 2.1.2 La conceptualisation globale de la compétence sociale

Nous avons vu précédemment qu'il y a un consensus dans la littérature autour d'une définition globale de la compétence sociale. Les éléments centraux d'une telle conceptualisation sont l'efficacité de la personne lorsqu'elle est en interaction avec autrui dans un contexte donné (Rose-Krasnor et Denham, 2009). Ainsi, la compétence n'est pas localisée dans certains traits, caractéristiques, dispositions ou encore habiletés que possède la personne tel que proposé par une conceptualisation spécifique de la compétence sociale, mais bien dans la capacité de cette dernière à

s'ajuster en interaction (McFall, 1982) selon un contexte (Rose-Krasnor et Denham, 2009). Plusieurs chercheurs ont développé des modèles de compréhension de la compétence sociale selon cette conceptualisation dite globale, mais peu d'entre eux rendent compte de la complexité de la compétence sociale en tenant compte à la fois des caractéristiques de la personne, de l'observateur ou juge de la situation, des comportements ou habiletés sociales ainsi que de la situation sociale dans laquelle les personnes agissent (Dirks et al., 2007).

Certains modèles globaux de la compétence sociale, qui, tout en tenant compte du contexte dans lequel se déroule la situation, mettent l'accent sur l'importance du traitement de l'information sociale comme prérequis nécessaire aux comportements socialement compétents (Crick et Dodge, 1994; Dodge, Pettit, McKlaskey et Brown, 1986; Rubin et Rose-Krasnor, 1992). Ainsi, le traitement de l'information comme le décodage d'informations sociales et la représentation mentale de ce type d'indices permettent d'agir de façon à favoriser une réponse optimale, soit l'expression de la compétence sociale de l'enfant en relation avec les autres (Dodge et al., 1986). Rose-Krasnor et Denham (2009) proposent, quant à eux, un modèle global de la compétence sociale qui se présente visuellement sous la forme d'un prisme à trois niveaux. Le premier niveau du prisme est celui des caractéristiques propres à la personne avec une attention particulière à l'autorégulation, à la capacité de résolution de problèmes sociaux et aux habiletés sociales qui sont en lien avec la compétence sociale, soit les caractéristiques de la personne qui contribuent non seulement aux interactions, mais aussi au statut sociométrique. Le second niveau du prisme est celui de la réussite ou de l'atteinte des objectifs dans le contexte d'interaction. Il est possible de constater la réussite ou l'atteinte des objectifs à travers, entre autres, la qualité des relations interpersonnelles, l'efficacité sociale ou encore le statut dans un groupe de pairs. Le troisième niveau du prisme en est un théorique alors que la compétence y est définie comme le fait d'être efficace en interaction. Notons que ce modèle est cohérent avec le point de vue de certains chercheurs qui posent la

compétence sociale comme étant un construit métathéorique et organisationnel (Bukowski et al., 2001; Water et Sroufe, 1983) qui chapeaute certains concepts, par exemple, celui de la prosocialité ou le fait d'agir volontairement au bénéfice d'une autre personne (Eisenberg, Fabes et Spinrad, 2006). Finalement, le dernier élément du modèle de Rose-Krasnor et Denham (2009) est celui de la profondeur du prisme qui représente les différents contextes dans lesquels la personne va agir, soit l'école, la maison, etc.

Adhérer à une conceptualisation globale de la compétence sociale qui met l'accent sur l'adéquation entre le comportement et le contexte suppose que l'on doit évaluer la personne dans plusieurs situations sociales, sans se limiter à la simple mesure de comportements (Dodge et al., 1986). En ce sens, un enfant qui effectue certains comportements, tel qu'aider un ami à accomplir une tâche, ne fait pas d'emblée preuve de compétence sociale; des critères externes comme les normes sociales doivent être pris en compte dans pareil jugement (Dirks et al., 2007). Dirks et ses collègues (2007) mentionnent que des méthodes d'évaluation telles l'observation directe du comportement, des échelles de mesure ainsi que des mises en situation sont employées afin d'évaluer la compétence sociale selon cette conceptualisation. Rose-Krasnor (1997) mentionne de plus que cette évaluation doit être contextualisée, c'est-à-dire situationnelle, et tenir en compte de la culture de la personne.

### 2.1.3 L'évaluateur de la compétence sociale

Une conceptualisation globale de la compétence sociale rend compte de l'importance du contexte tant dans son développement que dans l'expression de ces manifestations. Certains auteurs soulignent que l'observateur qui évalue la compétence sociale n'est cependant pas considéré comme jouant un rôle aussi important qu'il le devrait (Dirks et al., 2007). Pourtant, selon d'autres auteurs, le jugement porté sur les compétences

sociales sera différent selon le rôle ou la position que l'observateur occupe. Nous savons que des enfants d'âge scolaire et leurs enseignantes évaluent de façon différente certains comportements sociaux. Par exemple, en situation de provocation, les enfants évaluent le fait d'avoir une réponse agressive (pousser, dire à la personne qu'elle est méchante, etc.) comme étant plus efficace alors que les enseignantes jugent davantage efficace de tenter de trouver une explication (Dirks, Treat et Weersing, 2010).

L'idée que le point de vue de l'observateur est un déterminant de son évaluation des comportements d'un enfant est soutenue par les travaux de Renk et Phares (2004). Ces derniers constatent dans leur méta-analyse que le niveau d'accord interobservateur est relativement faible ( $r_{moyen} = 0,28$ ) dans l'évaluation de la compétence sociale d'un même enfant et que la corrélation entre les évaluations des parents, des enseignants et des pairs ne dépassent pas 0,48. De plus, les auteurs soulignent que cet accord dépend du type de méthodologie employée, du sexe de l'enfant ainsi que de son âge (Renk et Phares, 2004). L'étude de Fagan et Fantuzzo (1999) par exemple, rend compte de corrélations presque nulles pour l'évaluation de la compétence sociale d'enfants d'âge préscolaire qui participent à un programme Head Start, entre les parents et l'enseignante, alors que certaines corrélations significatives sont observées entre le père et la mère. Une méta-analyse effectuée sur 119 études qui ciblent l'évaluation de différents problèmes sociaux et émotionnels telles l'anxiété et la colère chez les enfants âgés de 1 à 19 ans rend aussi compte de modestes corrélations interobservateurs (Achenbach, McConaughy et Howell, 1987). Les auteurs de ces deux différentes études concluent, entre autres, qu'une telle disparité interobservateur rend compte de la nécessité d'adopter une conceptualisation molaire des aspects du développement socioaffectif des enfants (Achenbach et al., 1987), mais que cela risque d'autant de compliquer les communications entre la famille et l'école, puisque ces deux milieux ne partagent peut-être pas une vision similaire de la compétence sociale.

Bien que les chercheurs aient longtemps traité cette variation comme une forme d'erreur (De Los Reyes et Kazdin, 2004), la tendance actuelle est plutôt de percevoir une divergence d'opinions interobservateur comme ne reflétant pas un désaccord sur ce qui constitue ou non la compétence sociale, mais bien une différence de point de vue (Dirks et al., 2007; Dirks et al., 2010). Dans cet ordre d'idée, il apparaît essentiel de bien sélectionner l'observateur ou l'évaluateur de la compétence sociale en fonction des buts recherchés par les résultats de l'évaluation. Par exemple, nous savons que plus que les mesures des difficultés intériorisées et extériorisées, ce sont les mesures de compétence sociale qui constituent le meilleur indicateur de l'adaptation sociale de l'enfant à travers le temps (Bornstein, Hahn et Haynes, 2010). Nous savons aussi que l'évaluation de la compétence sociale effectuée par l'enseignante est un meilleur prédicteur de l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire et de sa réussite scolaire que l'évaluation faite par les parents (Bigras, Capuano, Gosselin et Brodeur, 2010). Un chercheur qui s'intéresse à la contribution du développement socioaffectif des enfants dans la réussite scolaire opterait ainsi pour une mesure de la compétence sociale rapportée par l'enseignante ou l'éducatrice de l'enfant.

#### 2.1.4 Conclusions quant à la définition de la compétence sociale

Plusieurs éléments importants peuvent être soulevés suite à notre revue de la littérature sur la conceptualisation de la compétence sociale. D'abord, il apparaît qu'une conceptualisation spécifique ou moléculaire de la compétence sociale dans laquelle les traits, caractéristiques, dispositions ou encore les comportements (habiletés sociales) sont le lieu de la compétence ne permet pas de rendre compte de l'importance du contexte. Qui plus est, de nombreuses limites sont relevées quant à la sélection des habiletés sociales qui seront ultimement considérées comme des compétences, et ce, peu importe que l'on utilise un cadre théorique, des normes, des

valeurs sociales ou certains corrélats comme critères de sélection (Rose-Krasnor, 1997). Un cadre de conceptualisation de la compétence sociale globale, dans lequel l'efficacité en interaction ainsi que le contexte occupent une place centrale, doit être privilégié (Rose-Krasnor et Denham, 2009). La compétence émotionnelle, qui implique tant les aspects d'expression, de reconnaissance ainsi que de régulation des émotions, apparaît être une composante importante de la compétence sociale (voir entre autres Dennis et Kelemen, 2009) et devrait faire l'objet d'une attention particulière dans son évaluation. Finalement, le choix de la personne qui est appelée à évaluer la compétence sociale est déterminant et ne doit pas être pris à la légère (Dirks et al., 2010). Nous avons vu, entre autres, qu'en ce qui concerne l'évaluation de la compétence sociale chez les enfants, il serait préférable de sélectionner l'éducatrice ou l'enseignante plutôt que le parent, étant donné la valeur prédictive de ce type d'évaluation en ce qui concerne l'ajustement social et scolaire de l'enfant à l'école (Bigras et al., 2010).

## 2.2 La compétence sociale et l'agression

L'agression peut prendre plusieurs formes et est comprise dans une multitude de difficultés d'adaptation sociale ou d'absence de compétence sociale, du moins, du point de vue de certains observateurs en fonction de leurs valeurs sociales. Or, selon une conceptualisation évolutionniste, le terme agression réfère à un comportement qui permet à la personne d'obtenir ainsi que de conserver les ressources de son environnement et fait intrinsèquement partie du potentiel phénotypique de l'humain (Paquette, Bigras et Crepaldi, 2010). De ce point de vue, l'agression a une valeur adaptative, et elle est neutre sur le plan moral. Dans cette section, nous aborderons quelques-unes des typologies de l'agression retrouvées dans la littérature, une controverse associée à cette thématique ainsi que la notion de comportements extériorisés.

### 2.2.1 Quelques typologies de l'agression

La littérature relative aux typologies de l'agression est vaste. Certains chercheurs établissent une distinction entre l'agression hostile et l'agression instrumentale (Bushman et Anderson, 2001); les comportements d'agression instrumentale seraient employés dans le but d'obtenir des ressources, par exemple, l'attention d'une éducatrice ou un jouet, alors que l'agression hostile réfère à l'intention de faire du mal à autrui. Une seconde distinction porte sur l'agression manifeste qui implique de chercher à blesser directement une autre personne, en opposition à l'agression cachée, relationnelle ou indirecte, qui consiste à dénigrer ce qu'une personne ou son groupe d'appartenance valorise (Crick et Groper, 1995; Crick, 1996). L'utilisation de l'agression relationnelle chez l'enfant est reliée au développement du langage (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo et Yershova, 2003) et mentionnons que des démonstrations, tant d'agression manifeste que d'agression cachée, relationnelle ou indirecte, peuvent être observées dès la période préscolaire (Crick, Casas et Mosher, 1997). Bien que la majorité des enfants utilisent diverses formes d'agression cachée, relationnelle ou indirecte, il semble que les filles ont tendance à utiliser plus fréquemment ce type d'agression au cours de leur développement (Côté et al., 2007; Ostrov et Keating, 2004). Les garçons seraient, pour leur part, plus susceptibles d'avoir recours à l'agression manifeste (Crick et Groper, 1995; Crick, 1996). Une autre distinction entre les formes d'agression propose que certains enfants ont tendance à l'agression réactive, c'est-à-dire à démontrer de l'agression même dans des situations peu menaçantes (Dodge, 1991; Dodge, Lochman, Harnish, Bates et Pettit, 1997). Ces enfants éprouvent généralement de la difficulté à identifier les signaux sociaux, présentent une histoire de mauvais traitement physique, sont souvent rejetés par leurs pairs prosociaux et sont à risque de développer des relations avec des enfants aux comportements déviant (Dodge et al., 1997). *A contrario*, l'agression proactive est issue d'un renforcement des comportements agressifs durant la petite enfance. Elle consiste principalement dans l'utilisation de l'agression sans qu'il n'y

ait provocation et implique une anticipation de conséquences positives aux manifestations d'agression (Dodge, 1991).

Moffitt (1993; 2003) a pour sa part développé une taxonomie développementale de l'antisocialité qui inclut des manifestations d'agression en fonction de la période du développement au cours de laquelle elles apparaissent. Selon cette taxonomie, une minorité d'enfants a des comportements antisociaux au cours de la petite enfance, et ce, de façon intense et persistante (Moffitt et Caspi, 2001). Les enfants qui font partie de cette catégorie dite de survenue précoce (early onset) sont, entre autres, caractérisés par une plus importante utilisation de comportements d'agression physique, des dysfonctions sur le plan neurocognitif, un tempérament difficile ainsi que des manifestations d'hyperactivité (Moffitt et Caspi, 2001; Moffitt, 2003). La seconde catégorie de la taxonomie développementale est celle des comportements antisociaux qui apparaissent au cours de l'adolescence, dite de survenue tardive (« late onset »), et qui cessent généralement à la fin de cette période du développement. Les jeunes qui appartiennent à cette catégorie ont comme caractéristiques un niveau élevé d'agression tout comme un développement antérieur sans difficulté particulière, une immaturité ainsi qu'une tendance marquée à imiter leurs pairs (Moffitt, 1993).

Les domaines de la psychiatrie et de la psychologie identifient plusieurs psychopathologies ou syndromes qui peuvent être diagnostiqués durant la première enfance et qui ont une composante d'agression. Le Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux (cinquième édition) ou DSM-5 fait d'ailleurs état de différentes problématiques distinctes que l'on peut retrouver chez un enfant, tels le trouble oppositionnel avec provocation, le trouble explosif intermittent ainsi que le trouble du contrôle des impulsions non spécifié (American Psychiatric Association, 2013), caractérisé respectivement par des manifestations d'agression et d'antisocialité de types et d'intensité variés. Le milieu scolaire québécois regroupe, pour sa part, les

problématiques reliées à l'agression sous la catégorie de troubles graves du comportement (MÉLS, 2007). Mentionnons que les enfants qui présentent d'autres types de difficulté reconnus par le milieu scolaire québécois, par exemple, un trouble qui relève de la psychopathologie, peuvent aussi avoir recours à des comportements d'agression et d'antisocialité de types et d'intensité variés.

L'ensemble de ces conceptions de l'agression pose toutefois problème. Prenons l'exemple d'un chercheur qui souhaite étudier ce type de manifestation chez un groupe d'enfants d'âge préscolaire. Pour ce faire, il pourrait demander à une éducatrice en garderie de remplir un questionnaire qui mesure la présence de certains comportements d'agression chez les enfants qu'elle côtoie. Mais comment déterminer les comportements à observer? Le chercheur doit-il, par exemple, se centrer sur l'agression physique, orienter son attention sur une typologie de l'agression ou encore sur une psychopathologie qui implique la présence de diverses manifestations d'agression? Les instruments de mesure, tout comme les résultats qui seront obtenus, varieront grandement en fonction des types de comportement qui feront l'objet de mesure. En ce sens, certains auteurs soutiennent que la majorité des études qui présente une perspective développementale sur cette thématique sont peu spécifiques et confondent entre elles les manifestations d'agression (Nagin et Tremblay, 1999), par exemple, mordre durant la petite enfance et ostraciser au cours de l'adolescence, ce qui rend difficile l'étude de l'évolution de l'agression chez l'être humain. Le défi relié à la conceptualisation des manifestations d'agression est d'autant plus grand qu'un manque flagrant de communication entre les chercheurs des différentes disciplines qui s'y intéressent est constaté (Dodge, Coie et Lynam, 2006). Il découle de cette constatation la nécessité de bien circonscrire le type d'agression avant de se lancer dans ce type d'étude.

### 2.2.2 Controverse dans les écrits scientifiques

L'un des problèmes majeurs dans l'étude de l'agression est que l'on confond généralement les manifestations d'agression et l'antisocialité (Tremblay, 2000). La notion d'antisocialité réfère, entre autres, à un aspect intentionnel du comportement émis. D'une part, il semble que les outils employés afin de mesurer la présence des manifestations d'agression ne permettent généralement pas de rendre compte de l'intentionnalité qui est, pour certains, inhérente aux manifestations d'agression (Tremblay, 2000). Les comportements, telle l'agression physique, sont manifestés dès les premières années de la vie (Tremblay, 2004). La notion du comportement effectué dans l'intention de faire du mal ne peut évidemment pas s'appliquer lorsqu'il est question d'un très jeune enfant. Tremblay (2000; 2003) déplore en ce sens le peu d'études longitudinales réalisées afin de mieux comprendre l'origine de l'agression.

D'autre part, puisque la notion d'agression est généralement avec ses effets sur la victime, les manifestations d'agression en bas âge ont longtemps été considérées comme inoffensives et ne pouvant faire partie de cette famille de comportements. Bien que les conséquences d'un coup de poing au visage soient évidemment plus importantes lorsqu'administré par un adolescent plutôt qu'un enfant de 2 ans, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit dans ces deux cas du même comportement d'agression physique et possiblement animé par des processus psychologiques similaires. Afin de limiter la confusion associée aux aspects d'intentionnalité et d'impacts sur la victime reliée aux typologies et aux syndromes traditionnellement mis de l'avant dans l'étude de l'agression, certains chercheurs se sont centrés sur une manifestation bien circonscrite, plus facilement observable et la plus redoutée : l'agression physique.

### 2.2.3 L'agression physique

Des équipes de chercheurs se sont intéressées aux origines de l'agression physique et ont mis au jour plusieurs trajectoires développementales en mesurant ce type de comportement chez des enfants avant l'âge de 2 ans. Tremblay et ses collègues (2004) ont identifié à partir d'un échantillon de 572 familles, trois trajectoires d'agression physique chez des enfants âgés de 17 à 42 mois. La majorité des enfants de cette étude se retrouvent sur la trajectoire de recours modérée à l'agression physique selon une fréquence qui augmente à travers le temps alors que près du quart des enfants font partie de la trajectoire qui utilise peu ou pas l'agression physique. Finalement, une minorité d'enfants sont inclus dans la trajectoire d'utilisation de l'agression physique selon une fréquence élevée qui augmente, de surcroît, au fil du temps. Différents facteurs de risque sont associés à chacune de ces trois trajectoires. Par exemple, l'appartenance à la trajectoire élevée de recours à l'agression physique qui augmente à travers le temps est reliée aux comportements antisociaux de la mère, à la consommation de cigarettes durant la grossesse ainsi qu'à un faible revenu au cours de la période prénatale. Côté et collègues (2006) ont pour leur part établi trois trajectoires développementales de l'agression physique chez les enfants âgés de 2 à 11 ans, à partir d'un échantillon total de 10 658 familles. L'échantillon provient du *National Longitudinal Survey of Children and Youth* (NLSCY) effectuée auprès de 13 439 familles canadiennes ayant au moins un enfant âgé de 0 à 11 ans. Une première trajectoire est celle de faible utilisation suivie d'une diminution des manifestations d'agression physique. Elle comprend environ  $\frac{1}{3}$  de l'échantillon. Une deuxième trajectoire comprend une majorité d'enfants qui se retrouvent cette fois sur la trajectoire de recours modérée à l'agression physique suivie d'une diminution. Finalement, une dernière trajectoire d'utilisation fréquente de l'agression physique se maintenant au fil du temps inclut moins de 17% de l'échantillon.

Ces chercheurs ont aussi effectué d'autres études développementales sur l'agression physique, mais, cette fois, en effectuant une première mesure sur des enfants âgés de 4 ans et plus. Côté et collègues (2007) ont ainsi identifié quatre trajectoires

développementales de l'agression physique chez les enfants âgés entre 4 et 8 ans à partir d'un échantillon de 1183 familles, provenant encore une fois de la NLSCY. Les résultats indiquent que la majorité des enfants se retrouvent sur les trajectoires soit de faible utilisation de l'agression physique ou encore de faible utilisation suivie d'une diminution de l'emploi de l'agression physique. Une certaine proportion d'enfants fait partie de la trajectoire qui implique un recours modéré suivi d'une diminution de l'agression physique alors qu'une minorité d'enfants se retrouve sur la trajectoire d'utilisation élevée de comportements d'agression physique qui se maintient au fil du temps. Il apparaît que les pratiques maternelles hostiles et inefficaces sont associées à l'appartenance à la trajectoire d'émission élevée d'agression physique qui se maintient au fil du temps. Côté, Tremblay et Vitaro (2003) ont pour leur part effectué une étude sur un échantillon de 1903 familles. Ces sujets proviennent d'un échantillon longitudinal qui inclut environ 2000 enfants québécois qui fréquentaient la maternelle entre 1986 et 1987. Côté et ses collègues (2003) ont identifié quatre groupes ou trajectoires de l'agression physique chez les enfants âgés de 6 et 12 ans. La majorité des enfants de l'échantillon se retrouvent sur les trajectoires de faible recours à l'agression physique ainsi que d'utilisation selon une fréquence moyenne de l'agression physique. Alors qu'un tiers des enfants fait partie de la trajectoire de recours élevé à l'agression physique, une faible minorité est sur la trajectoire d'utilisation très élevée de l'agression physique. L'étude relève de plus que la très grande majorité des enfants vont poursuivre une trajectoire d'agression physique qui diminuera au fil du temps et qu'aucune des quatre trajectoires n'augmentera de façon constante au cours de l'enfance.

Finalement, certains chercheurs se sont aussi centrés sur l'étude des trajectoires développementales de l'agression physique chez les enfants âgés entre 6 et 12 ans en utilisant un échantillon de 1508 familles (Joussemet, Vitaro, Barker, Côté, Nagin, Zocollilo et Tremblay, 2008). Notez que les sujets proviennent de l'échantillon longitudinal d'enfants québécois recrutés entre 1986 et 1987. Ils ont identifié quatre

trajectoires de l'agression physique. Ainsi, une majorité d'enfants poursuivra une trajectoire de non-utilisation ou encore une trajectoire de stable et faible recours à l'agression physique. Un troisième groupe d'enfants se retrouve, pour sa part, sur une trajectoire d'agression physique utilisée de façon modérée, mais de moins en moins fréquente à travers le temps, alors qu'une dernière trajectoire est composée d'une minorité d'enfants qui ont fréquemment recours à l'agression physique, mais dont l'emploi de ce type de comportement diminue progressivement. Notez que les études de trajectoires développementales de l'agression physique qui effectuent des mesures à partir de l'âge de 2 ans et moins font ressortir trois trajectoires (Côté et al., 2006; Tremblay et al., 2004), alors que les études qui incluent une première mesure de l'agression physique sur des enfants de 4 ans et plus en relèvent quatre (Côté et al., 2003; Côté et al., 2007; Joussemet et al., 2008). Les auteurs de ces études n'avancent aucune explication pour expliquer le phénomène.

Le premier constat qu'il est possible de tirer suite à l'analyse des études de trajectoire développementale est que la majorité des enfants manifesteront de l'agression physique en bas âge. Tremblay et al., (2004) argumentent que les comportements, tels pousser, mordre, tirer ou frapper, sont présents dans le répertoire comportemental de l'être humain, et ce, sans avoir fait l'objet d'un apprentissage. Contrairement à la croyance populaire qui veut que l'adolescence soit la période développementale au cours de laquelle l'être humain est le plus agressif, l'agression physique apparaît être à son apogée entre les âges de 24 et 42 mois (Tremblay, 2004). Lorsque les interactions sociales sont plus fréquentes et que l'enfant est en mesure d'agripper des objets et d'explorer son environnement, les agressions physiques reliées à des objets convoités sont aussi en hausse (Tremblay, 2007). Toutefois, ce n'est pas parce que la majorité des enfants ont recours à l'agression physique qu'ils développeront tous des problèmes d'adaptation. La socialisation de l'agression s'effectue généralement au cours de la période préscolaire (Tremblay et al., 2004) et peu d'enfants utilisent des comportements d'agression à un niveau inquiétant pour l'éventuelle adaptation à leur

environnement social après l'âge de 6 ans (Morrisset et Baillargeon, 2006). En fait, à mesure qu'il grandit, l'enfant aura accès à de nouvelles capacités cognitives (développement du langage, apparition de certaines fonctions exécutives qui permettent un plus grand délai de gratification et une meilleure régulation des émotions, etc.) qui, conjointement à ses expériences sociales, lui permettront de substituer progressivement l'utilisation de l'agression physique par des stratégies de résolutions de problèmes socialement acceptables (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante et Pérusse, 2003; Keenan et Shaw, 2003; Tremblay, 2004; Tremblay, 2007).

Le second constat qu'il est possible de tirer suite à la lecture de ces études longitudinales est que la présence de certains facteurs de risque dans la vie des enfants influence leur appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires développementales de l'agression physique mises au jour (Connor, 2009; Joussem et al., 2008). Les difficultés au sein du couple parental ainsi que des pratiques éducatives maternelles coercitives apparaissent être, dès la première année de vie de l'enfant, les facteurs principaux associés à la poursuite d'une trajectoire d'émission élevée de comportement d'agression physique (Petitclerc et Tremblay, 2009; Tremblay et al., 2004). Plusieurs études longitudinales rendent d'ailleurs compte qu'un adolescent dont les parents ont des pratiques hostiles sera plus qu'un autre à risque d'agir de la sorte vis-à-vis de ses propres enfants et ainsi augmenter leur risque de développer des difficultés d'adaptation (Conger, Neppl, Jeong et Scaramella, 2003; Hops, Davis, Leve et Sheeber, 2003). La transmission intergénérationnelle des pratiques hostiles s'effectue d'ailleurs au-delà du revenu, du nombre d'années d'étude et du statut marital (Conger et al., 2003). Ces résultats mettent l'accent sur l'importance de mieux comprendre les facteurs associés au maintien des manifestations d'agression afin d'intervenir précocement et éviter une transmission intergénérationnelle des difficultés d'adaptation.

#### 2.2.4 Les comportements extériorisés

Nous avons vu qu'il existe une variété de typologies de l'agression et que l'agression physique peut facilement être étudiée selon une perspective longitudinale. Plusieurs études privilégient toutefois l'évaluation des comportements dits extériorisés, qui englobe, entre autres, des manifestations antisociales telles que l'agression physique, mais également des comportements non régulés, dans l'étude du développement socioaffectif des enfants. Au cours de la période préscolaire, par exemple, l'utilisation d'un outil évaluant les comportements extériorisés apparaît être une pratique valide (Bornstein et al., 2010; LaFreniere et Dumas, 1996; Tremblay, 2004) et prédictive du fonctionnement social ultérieur de l'enfant (Bornstein et al., 2010). Nous allons maintenant présenter quelques-unes des échelles de mesure qui ciblent les enfants d'âge préscolaire et qui mettent de l'avant les comportements extériorisés.

Le *Child Behaviour Checklist* ou CBCL version préscolaire (Achenbach et Rescorla, 2000) permet d'évaluer différents aspects des comportements sociaux des enfants âgés de 1,5 à 5 ans. Six échelles, dont une échelle extériorisée, ont été identifiées suivant une analyse factorielle effectuée sur l'ensemble des items qui composent l'outil. Le CBCL version préscolaire possède une bonne cohérence interne, entre autres, en ce qui concerne l'échelle extériorisée, et ce, même lorsqu'il est employé dans différents pays comme les États-Unis, mais aussi l'Islande, la Chine ou encore la Lituanie (Rescorla et al., 2012). En fait, le CBCL et l'ensemble de ses variantes, dont la version préscolaire, est disponible en plusieurs langues et validé de façon transculturelle. De plus, Wolff, Vogels et Reijneveld (2014) rapportent une bonne corrélation entre les systèmes de classification soit les échelles et les psychopathologies du DSM, quoique l'échelle du DSM, dont les normes n'ont pas été élaborées en fonction du sexe de l'enfant contrairement à l'échelle extériorisée, tend à sous-estimer le nombre de filles aux prises avec ce type de difficulté.

Le *Behaviour Assessment System for Children-2* ou BASC-2 version préscolaire (Reynolds et Kamphaus, 2004) est pour sa part un outil composé de différentes échelles dont une échelle de comportements extériorisés incluant l'hyperactivité qui permet d'évaluer les comportements sociaux ainsi que les émotions qui y sont rattachées chez les enfants à partir de l'âge de 2 ans. Bien que l'utilisation du BASC-2 soit relativement marginale, cet outil est malgré tout employé dans certaines études. Par exemple, des chercheurs ont employé le BASC-2 afin de mesurer l'effet d'un programme d'apprentissage de compétences sociales chez un groupe d'enfants d'âge préscolaire (Schultz, Coombs Richardson, Barber et Wilcox, 2011). Mentionnons aussi que le BASC-2 version préscolaire présente une bonne validité convergente avec le CBCL en ce qui concerne l'échelle des comportements extériorisés (Reynolds et Kamphaus, 2007).

Finalement, le Profil SocioAffectif ou PSA (LaFreniere, Dubeau, Janosz et Capuano, 1990; LaFreniere et Dumas, 1996) est un outil développé par des chercheurs québécois, qui ciblent les enfants d'âge préscolaire et permet d'évaluer tant les aspects positifs que négatifs des manifestations de compétence et d'incompétence sur le plan social à travers, entre autres, une échelle de comportements extériorisés appelée agressivité colère. Le PSA permet de distinguer les enfants normatifs des enfants qui appartiennent à un groupe clinique et il présente une bonne validité convergente avec le CBCL (LaFreniere et al., 1990). Mentionnons aussi que l'échelle extériorisée constitue un construit orthogonal relativement aux échelles de compétence sociale et d'anxiété-retrait (LaFreniere et al., 1990). Une analyse factorielle effectuée sur un important échantillon provenant de plusieurs pays, dont le Canada, les États-Unis, mais aussi la Russie, la Chine et le Japon rend compte d'une même structure factorielle à travers les cultures, soit de la présence des trois construits orthogonaux qui composent le PSA (LaFreniere et al., 2002).

### 2.2.5 Conclusions quant à la définition de l'agression

En somme, il apparaît que les manifestations d'agression sont incluses dans plusieurs typologies de phénomènes normaux et de psychopathologies. Au cours de la petite enfance, l'utilisation d'une mesure qui comprend des comportements dits extériorisés, soit diverses manifestations d'agression physique ainsi que des comportements non régulés, est reconnue valide. La comorbidité des différentes typologies que l'on retrouve dans les études et des psychopathologies telles que définies par le DSM-5 complexifie toutefois l'étude cohérente de l'agression et de son importance dans le développement socioaffectif des enfants (Tremblay, 2003). Afin de contourner cet écueil, certains chercheurs se sont intéressés à l'agression physique, soit un comportement facilement observable qui est manifesté à toutes les étapes du développement humain. Ce choix méthodologique amène les chercheurs à constater que l'agression physique est utilisée par la majorité des enfants au cours de la petite enfance. Cependant, seule une minorité d'entre eux auront fréquemment recours à l'agression physique dans les années suivantes. Plus que leurs pairs, ces enfants sont à haut risque de présenter des difficultés d'adaptation chronique à l'adolescence et à l'âge adulte et ce groupe devrait faire l'objet d'interventions précoces afin de prévenir, par exemple, la délinquance au cours de l'adolescence (Petitclerc et Tremblay, 2009). Il est généralement reconnu que l'absence d'intervention chez certaines personnes qui présentent des problèmes reliés à l'agression entraîne un maintien ou une dégradation de leur situation (Lacourse, Côté, Nagin, Vitaro, Brendgen et Tremblay, 2002). La période préscolaire est un moment charnière dans l'apprentissage de la régulation des comportements d'agression physique (Tremblay et al, 2004) et constitue, par le fait même, une période d'intervention à privilégier. Une avenue intéressante d'intervention consisterait à cibler l'un des facteurs de risque important qui influence la poursuite d'une trajectoire d'émission de comportements d'agression physique afin d'en prévenir l'apparition. Mais quels facteurs de risque pourraient être sélectionnés? C'est ce qui fera l'objet de la prochaine section.

## 2.3 Les facteurs environnementaux importants qui influencent la compétence sociale et l'agression

### 2.3.1 Les valeurs éducatives parentales

Comme nous l'avons vu jusqu'à maintenant, être compétent sur le plan social implique, entre autres, d'être en mesure de sélectionner la bonne stratégie de résolution de problèmes sociaux en fonction d'un contexte donné. Nous savons que la plupart des enfants utiliseront des comportements d'agression physique en bas âge dans le but de résoudre des problèmes sociaux et que la majorité d'entre eux poursuivront une trajectoire de faible émission de comportement d'agression physique (Tremblay et al. 2004). De plus, il semble que les pratiques parentales soient un facteur important associé à la diminution des comportements d'agression et au développement des compétences sociales à travers le temps (Conger et al., 2003). Les pratiques parentales coercitives constituent d'ailleurs le seul facteur qui permet de prédire l'appartenance de l'enfant à l'une des trajectoires d'émission de comportement d'agression directe et indirecte lorsque d'autres facteurs familiaux sont pris en compte (Côté et al., 2007). Dans ce chapitre, il sera question d'une variable pertinente, mais qui est absente de toutes ces études, soit les valeurs éducatives. Nous défendrons le point de vue selon lequel les valeurs parentales sont, au-delà des pratiques parentales, un facteur important qui devrait être associé à certains aspects des comportements sociaux des enfants.

#### 2.3.1.1 Doit-on s'intéresser aux pratiques ou aux valeurs éducatives parentales?

Les pratiques éducatives des parents correspondent aux différents moyens que le parent mettra en place afin de socialiser et d'éduquer son enfant (Besnard, Verlaan, Capuano, Poulin et Vitaro, 2009); elles sont un élément clef du développement

socioaffectif de l'enfant. L'effet bénéfique des pratiques éducatives parentales positives sur le développement de la compétence sociale, telles que favoriser une communication saine entre les membres de la famille, serait d'ailleurs maintenu au cours du développement de l'enfant (Hillaker et al., 2008). Les pratiques parentales coercitives, caractérisées par une inconstance et une discipline hostile, sont pour leur part associées au maintien d'une trajectoire de comportement d'agression physique de fréquence élevée (Joussemet et al., 2008) et aux manifestations d'agression réactive (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen et Tremblay, 2006). Les pratiques parentales coercitives subies durant l'enfance agissent comme un médiateur des pratiques éducatives qui seront ultérieurement adoptées par cette personne devenue adulte, favorisant une transmission intergénérationnelle des pratiques inadéquates (Hops et al., 2003). Certains programmes qui ciblent le jeune enfant aux prises avec des difficultés comportementales soulignent d'ailleurs que les pratiques éducatives coercitives des parents doivent faire l'objet d'une intervention spécifique, car ces pratiques limitent les effets positifs du programme centré sur les progrès de l'enfant (Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2001). L'effet bénéfique de ces programmes centré sur les pratiques parentales sur l'augmentation des compétences sociales de l'enfant confirme, par ailleurs, un modèle causal des pratiques parentales (Besnard et al., 2009).

Les pratiques parentales peuvent toutefois difficilement être considérées isolément. Les croyances et pratiques du parent reflètent en partie les normes et attentes de la culture à laquelle ils appartiennent (Keller, 2003). Plus que les caractéristiques sociodémographiques, les valeurs du parent reflètent les croyances qu'il entretient quant à la socialisation de son enfant (Suizzo, Chen, Cheng, Liang, Contreras, Zanger et Robinson, 2008). La culture du parent organise l'information (ce que le parent souhaite transmettre, comment il souhaite le transmettre, etc.) et les pratiques parentales sont le vecteur de transmission de cette information jusqu'à l'enfant (Bornstein, 2009). Différentes études soulignent le lien entre les pratiques éducatives

du parent et sa culture. Par exemple, les parents d'enfants d'âge préscolaire d'origine européenne et américaine emploient davantage de pratiques éducatives punitives, comme le fait de placer l'enfant à l'écart quelques minutes lorsqu'il a agi de façon inappropriée ou de lui retirer un privilège, que ne le font les parents chinois (José, Huntsinger, Huntsinger et Liaw, 2000). Ces derniers exercent, pour leur part, davantage de contrôle sur l'environnement de leur enfant, entre autres, en limitant le temps d'écoute de la télévision et en l'amenant à participer à des activités comme des leçons de musique. Les parents chinois sont aussi plus directifs et utilisent davantage de pratiques éducatives chaleureuses comme le modelage et le renforcement positif que ne le font leurs homologues européens et américains. L'adoption de certaines pratiques éducatives apparaît être intimement reliée aux valeurs du parent et de sa culture. Ainsi, les valeurs éducatives parentales correspondent à des cognitions sociales stables qui orientent le parent lorsque ce dernier transmet les pratiques et attentes de son groupe d'appartenance (Grusec, 1997).

Dans le but, entre autres, de rendre compte de l'influence de la culture sur le développement de l'enfant en relation avec son parent, Super et Harkness (2002) ont élaboré le concept de niche développementale qui se compose de trois sous-systèmes spécifiques. Le premier sous-système est celui de la psychologie du donneur de soins, incluant ses valeurs, ses objectifs éducatifs et ses croyances (Lewis, 2000). Les lieux physiques et sociaux dans lesquels évolue l'enfant, soient les milieux qu'il fréquente, les rôles adoptés par les gens de ces différents milieux, les caractéristiques des pratiques parentales ou les moyens éducatifs mis en place selon l'âge de l'enfant, ainsi que les caractéristiques de l'environnement, constituent respectivement les deuxième et troisième sous-systèmes (Lewis, 2000). Le concept de niche développementale identifie les valeurs parentales comme constituant un moteur ou une entrave à la mise en place de pratiques éducatives qui favorisent le développement social des jeunes enfants; elle mérite une attention particulière. Pourtant, bien que de plus en plus d'intérêt soit accordé à l'importance de la culture

en lien avec le développement de l'enfant, les impacts de la culture sont encore aujourd'hui peu connus (Tamminen, 2006). Avant de poursuivre, il est essentiel de préciser notre conception de la notion de valeur appliquée au contexte de la parentalité.

### 2.3.1.2 Les dimensions collectivistes/individualistes et leurs attributs horizontaux/verticaux

Au cours des années 1980, Hofstede (1980) a effectué une étude auprès d'employés d'une entreprise localisée dans 53 pays avec comme objectif de mieux comprendre les valeurs des travailleurs à travers le monde. L'étude a permis d'organiser les différences culturelles selon certains patrons spécifiques (Oyserman, Coon et Kimmelmeier, 2002) ou dimensions (Hofstede, 1980). Hofstede (1980) identifie, entre autres, le collectivisme et l'individualisme, qui sont un patron de croyances, de normes, de rôles et de valeurs partagés par un groupe (Triandis, 1995). Une multitude de recherches ont mis au jour le lien entre le caractère collectiviste ou individualiste d'un groupe et certaines particularités, comme par exemple, les valeurs privilégiées par les membres de ce groupe ou la définition du concept de soi (Oyserman et al., 2002; Oyserman et Lee, 2008). L'un des principaux courants de recherche qui s'intéresse actuellement à mieux comprendre les différences culturelles met d'ailleurs de l'avant les dimensions collectivistes et individualistes de Hofstede (Oyserman et Lee, 2008).

Selon Hofstede (1980; 2001), les personnes qui proviennent d'un pays localisé en Amérique du Nord ainsi qu'en Europe occidentale évoluent dans une culture individualiste plutôt que collectiviste. Une méta-analyse effectuée par Oyserman et ses collègues (2002) révèle que les éléments centraux qui caractérisent les cultures individualistes sont l'indépendance des membres, la recherche de l'atteinte de buts

personnels, un haut niveau de compétition entre les personnes, une importance accordée au fait d'être différent des autres, une bonne connaissance de soi et de ses caractéristiques, une communication directe et une recherche d'intimité. Le désir de faire partie d'un groupe, considérer les caractéristiques des autres dans la définition de soi, faire des sacrifices, remplir ses obligations envers le groupe, chercher à maintenir l'harmonie dans le groupe, se référer aux autres dans le but de prendre des décisions, respecter la hiérarchie ainsi que préférer le travail de groupe caractérisent plutôt les cultures dites collectivistes. Ces cultures sont principalement retrouvées en Asie, en Afrique et en Amérique du Sud (Oyserman et al., 2002). Les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme sont généralement perçues comme situées aux extrémités d'un même pôle; plus un groupe serait individualiste, moins il serait collectiviste (Hostfede, 1980).

Certains chercheurs soulignent la faible cohérence interne des mesures du collectivisme et de l'individualisme, principalement lorsqu'évaluées au niveau individuel (Singelis, Triandis, Bhawuk et Gelfand, 1995). En guise de suite à une revue de la littérature, Triandis (1995) raffine les dimensions culturelles mises de l'avant par Hostfede (1980; 2001) et propose des attributs au collectivisme et à l'individualisme, parmi lesquels nous retrouvons la perception de la hiérarchie entre les personnes ou, selon les termes de Triandis, la verticalité et l'horizontalité. Mesurer les aspects de verticalité et d'horizontalité permet d'obtenir une meilleure cohérence interne des dimensions collectivistes et individualistes (Singelis et al., 1995). Alors que les cultures dites verticales acceptent les inégalités entre les personnes et valorisent l'obéissance, les cultures horizontales favorisent l'égalité de leurs membres (Triandis, 1995). De façon spécifique, le verticalisme individualiste permet la compétition entre les personnes et l'autoritarisme alors que le verticalisme collectiviste met l'accent sur le respect de l'autorité et l'obéissance (Kemmelmeyer, Burnstein, Krumov, Genkova, Kanagawa, Hirshberg, Erb, Wiczorkowska et Noels, 2003; Triandis et Suh, 2002) Une société individualiste horizontale se caractérisera

pour sa part à la fois par un soi autonome face au groupe d'appartenance et par l'égalité entre les individus, alors qu'une société collectiviste verticale présentera une identité collective et acceptera les inégalités entre ses membres (Singelis et al., 1995). Georgiou et collègues (2013) se sont intéressés au lien entre l'intimidation à l'adolescence, certaines pratiques parentales et les valeurs éducatives individualistes collectivistes et leur attribut vertical. Leurs résultats révèlent qu'un résultat élevé sur une mesure de verticalité chez les parents est associé à l'intimidation chez leur enfant. Les pratiques parentales autoritaires seraient aussi reliées à un résultat élevé sur une mesure de verticalité chez les parents. Finalement, l'étude de Georgiou et ses collègues (2013) met au jour un lien de médiation entre ces différents éléments. En effet, l'adhésion à des valeurs éducatives individualistes verticales de la part du parent est un médiateur entre les pratiques parentales autoritaires et l'intimidation chez les adolescents.

### 2.3.1.3 Validité des dimensions collectivistes et individualistes ainsi que de leurs attributs verticaux et horizontaux

Plusieurs critiques ont été formulées à l'endroit des dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme. D'abord, certaines recherches effectuées depuis les travaux de Hofstede (1980) rendent compte que ces construits seraient orthogonaux ou distincts plutôt que situés aux extrémités d'un même pôle (Gelfand et Triandis, 1996; Triandis, Bontempo, Villareal, Asai et Lucca, 1988). L'outil à privilégier afin d'évaluer les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme devrait permettre de rendre compte de cette structure. Certains résultats remettent de plus en question la validité de la dimension culturelle d'individualisme. Dans leur recension des écrits qui concerne les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme, Oyserman et collègues (2002) concluent que les différences entre les pays ne sont pas aussi systématiques qu'attendues et qu'une faible validité de

convergence est observée pour la mesure de l'individualisme dans les différentes études. Suivant ces résultats, Schimmack, Oishi et Diener (2005) ont voulu vérifier la validité de la dimension culturelle d'individualisme. La faible validité de convergence entre les différentes échelles servant à mesurer l'individualisme qui est observée dans l'étude d'Oyserman et ses collègues (2002) serait, selon eux, principalement reliée au style du répondant (Schimmack et al., 2005). Ainsi, suite à une relecture des études sur lesquelles repose la méta-analyse d'Oyserman et collègues (2002), il apparaît que les réponses dans les cultures collectivistes sont davantage corrélées entre elles (Schimmack et al., 2005). En contrôlant pour l'effet du style du répondant, qui est affecté par son appartenance à une culture collectiviste ou individualiste, les résultats obtenus abondent dans le sens du modèle de Hofstede (1980) (Oishi, Hahn, Schimmack, Radhakrishan, Dzokoto et Ahadi, 2005); les auteurs concluent à la validité du concept d'individualisme (Schimmack et al., 2005).

La validité de la dimension culturelle de collectivisme a aussi été remise en question (Oyserman et al., 2002). Plus d'un type de collectivisme cohabiterait, selon le niveau du soi mis en cause (Brewer et Chen, 2007). Brewer et Gardner (1996) ont développé un modèle qui rend compte de différents soi possibles. Il est, entre autres, question du soi relationnel qui implique une représentation identitaire reliée aux réseaux étroits et aux rôles occupés en lien avec les autres membres du groupe ainsi que du soi collectif ou de groupe, qui fait référence à l'identité sociale ou aux caractéristiques partagées par le groupe et dont les éléments sont interchangeable. Présenter un soi relationnel plutôt qu'un soi collectif affecte, entre autres, le jugement de similarité envers les autres ainsi que la description qu'une personne fera d'elle-même (Brewer et Gardner, 1996). Brewer et Chen (2007) concluent que la dimension collectiviste est un élément important qui permet de mieux comprendre les différences culturelles, mais qu'elle devrait idéalement être scindée en deux catégories selon le niveau du soi impliqué.

Triandis et Gelfand (1998) ont, pour leur part, mesuré les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme ainsi que leurs attributs verticaux et horizontaux auprès d'un échantillon coréen ainsi que d'un échantillon américain. Leurs résultats vont non seulement dans le sens de la validité des attributs verticaux et horizontaux, mais aussi de la nécessité d'employer les attributs verticaux et horizontaux lorsqu'on mesure les dimensions collectivistes et individualistes. En effet, quatre facteurs ont été mis au jour à travers leurs analyses, soit le collectivisme de type vertical ainsi que le collectivisme de type horizontal, tout comme l'individualisme de type vertical et l'individualisme de type horizontal. Les différences importantes entre le collectivisme et l'individualisme, lorsqu'on tient compte de leurs attributs verticaux et horizontaux, ont été observées tant dans la culture américaine que coréenne.

#### 2.3.1.4 Mesure des dimensions culturelles au niveau individuel

Plusieurs méthodes ont été employées dans le but de mesurer les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme. Dans leur revue de la littérature, Oyserman et collègues (2002) relèvent qu'environ le tiers des études réalisées utilisent les résultats obtenus par Hofstede (1980) dans lesquelles le pays est l'unité d'analyse, sans mesurer directement le niveau de collectivisme et d'individualisme chez les personnes. Certains privilégient la mesure du collectivisme et de l'individualisme au niveau individuel, puis mettent en lien les résultats obtenus avec d'autres caractéristiques individuelles, telles des croyances et des attitudes. Finalement, d'autres tentent de stimuler les valeurs collectivistes et individualistes chez un participant à travers des mises en scène préalablement à leur évaluation (Oyserman et al., 2002). Une diversité d'outils aux items variés qui mesure les dimensions culturelles collectivistes et individualistes et leurs attributs horizontaux et verticaux est aussi retrouvée dans la littérature. Des chercheurs emploient l'échelle individualiste développée par Hofstede (1980) et acceptent la prémisse qu'un faible

résultat équivaut à un niveau élevé sur la dimension collectiviste (Oyserman et al., 2002) alors que d'autres privilégient des mesures distinctes pour les dimensions culturelles collectivistes et individualistes (voir entre autres Triandis, McCusker et Hui, 1990) ou leurs attributs horizontaux et verticaux (Triandis et Singelis, 1998). La majorité de ces outils se présentent sous forme de questionnaires à partir desquels une personne doit évaluer différentes valeurs et attitudes (Oyserman et al., 2002).

D'un autre côté, des chercheurs soulignent que les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme s'appliquent au niveau sociétal alors que d'autres concepts devraient être employés au niveau individuel. Triandis (Triandis, 1995; Triandis et al., 1988; Triandis, 2001) propose en ce sens les concepts d'allocentrisme et d'idiocentrisme. Une personne allocentrée favorisera l'interdépendance face aux membres de son groupe, la sociabilité, l'intégrité de sa famille et prendra en considération les besoins des gens qui l'entourent, alors qu'une personne idiocentrée sera compétitive, favorisera une distance émotionnelle, cherchera à se démarquer et à être unique (Triandis, 1995; Triandis et Suh, 2002). Toujours selon Triandis (1995), la correspondance entre les attributs individuels d'allocentrisme et d'idiocentrisme et les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme ne serait pas parfaite. Il n'en demeure pas moins que les personnes qui évoluent dans une culture individualiste sont généralement idiocentrées, alors que celles évoluant dans une culture collectiviste sont plutôt allocentrées (Triandis, 2001; Triandis et Suh, 2002).

L'utilisation des dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme lorsqu'il s'agit de valeurs et/ou pratiques parentales est aussi remise en question par certains chercheurs (Keller, 2003; Suizzo et al., 2008; Tamis-LeMonda, 2003; Tamis-LeMonda, Way, Hughes, Yoshikawa, Kalman, Niwa, 2007). Suizzo et ses collègues soutiennent que les familles qui proviennent de divers groupes ethniques se côtoient au quotidien et peuvent avoir davantage de points en commun relativement à leurs valeurs éducatives qu'ils n'en ont avec les membres de leur groupe ethnique

d'appartenance (Suizzo et al., 2008). Les dimensions collectivistes et individualistes mettent l'accent sur les différences intergroupes (Kitayama, 2002; Tamis-LeMonda, 2003) plutôt que de s'attarder aux différences individuelles. Le modèle théorique du collectivisme et de l'individualisme ne permettrait pas de rendre compte de la réalité de la socialisation dans la famille (Suizzo et al., 2008) puisque les parents ne cherchent pas uniquement à promouvoir chez leur enfant l'autonomie, valeur reconnue individualiste, ou la dépendance, valeur reconnue collectiviste (Keller, 2003; Tamis-LeMonda et al., 2007).

Afin de répondre à cette lacune, Tamis-LeMonda et ses collègues (2007) proposent un modèle de socialisation dans la famille, inspiré de celui développé par Kagitcibasi (1996). Les dimensions culturelles collectivistes et individualistes constituent la trame macroscopique de valeurs parentales, qui s'exprime au niveau microscopique à travers des buts développementaux, soit les caractéristiques psychologiques et comportementales que les parents souhaitent promouvoir chez leur enfant. Les parents adaptent leurs buts développementaux, entre autres, en fonction du contexte dans lequel la famille se trouve ainsi que de l'âge de l'enfant (Tamis-LeMonda et al., 2007). Tamis-LeMonda et ses collègues ont élaboré une typologie qui rend compte des liens possibles entre les buts développementaux favorisés chez l'enfant sur le plan individuel et les valeurs culturelles collectivistes et individualistes : l'association conflictuelle, l'additivité et la dépendance fonctionnelle (Tamis-LeMonda et al., 2007). Le développement de la compétence sociale de l'enfant pourrait être influencé par l'appartenance à l'une ou l'autre des typologies adoptées par le parent.

L'association conflictuelle implique une opposition entre les valeurs culturelles des parents et leurs buts éducatifs. Cela pourrait prendre forme alors qu'un parent issu d'une culture collectiviste souhaite promouvoir l'autonomie chez son enfant, une valeur individualiste. L'additivité, ou à la fois les valeurs collectivistes et individualistes ainsi que les buts qui leur sont respectivement associés sont jugés

importants et valorisés par les parents, constitue la seconde typologie mise de l'avant par Tamis-LeMonda et ses collègues (2007). Par exemple, un parent pourrait favoriser à la fois le développement de l'autonomie et des liens avec les autres membres du groupe chez son enfant. Finalement, la dépendance fonctionnelle fait référence à une dynamique dans laquelle les éléments des systèmes de valeurs des parents ainsi que les buts développementaux qui leur sont reliés se promeuvent mutuellement plutôt que de se nuire (Tamis-LeMonda et al., 2007). Dans ce cas de figure, un parent favorisera, par exemple, l'établissement de liens étroits avec les membres du groupe chez son jeune enfant, ce qui correspond à un cadre de valeurs collectivistes, afin qu'il puisse obtenir un emploi et réussir lorsqu'il sera adolescent, ce qui constitue une valeur individualiste. Ainsi, l'indépendance et l'interdépendance peuvent coexister à travers la socialisation de l'enfant dans sa famille et être positivement reliées aux comportements sociaux de l'enfant (Suizzo et al., 2008).

Est-ce que cela doit nous amener à conclure que les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme ne peuvent être étudiées au niveau individuel et non macroscopique? Malgré l'intérêt que suscite le modèle de socialisation de l'enfant au sein de sa famille proposé par Tamis-LeMonda et ses collègues, la majorité des études effectuées relativement aux valeurs parentales en lien avec la socialisation de l'enfant mettent de l'avant le cadre collectiviste et individualiste de Hofstede. Rappelons que l'emploi des dimensions culturelles collectivistes et individualistes ne sous-entend pas que les membres d'un groupe en partagent l'ensemble des caractéristiques (Allès-Jardel, Schneider, Goldstein et Normand, 2009). Ces dimensions sont en fait d'une grande parcimonie et peuvent être étudiées de façon flexible (Oyserman et al., 2002). Comme nous le verrons plus loin, en utilisant par exemple un outil tel un Q-sort, il serait à la fois possible de rendre compte de la trame culturelle macroscopique collectiviste et individualiste, de la possible cohabitation de ces deux dimensions chez un même parent, ainsi que des différences individuelles propres à chacun.

### 2.3.1.5 Ce que l'on connaît de l'impact des dimensions culturelles collectivistes et individualistes en lien avec les valeurs éducatives parentales

Nous avons vu que l'un des facteurs centraux au développement de la compétence sociale chez l'enfant est les pratiques parentales. Nous savons que les pratiques mises de l'avant par un parent sont en partie le reflet de valeurs culturelles auxquelles ces derniers adhèrent. Pearson et Rao (2003) abondent en ce sens et mentionnent que les variables contextuelles aux pratiques parentales, telles les valeurs des parents, doivent être prises en compte lorsqu'on mesure les pratiques parentales. Bien que l'on observe d'importantes similitudes dans les valeurs éducatives qui sont promues par les parents qui proviennent de différents pays, l'importance relative accordée à certaines valeurs, comme la loyauté ou le sens des responsabilités, varie grandement selon la culture d'appartenance (Tamis-LeMonda, Wang, Koutsouvanou et Albright, 2002). La culture d'appartenance des mères est d'ailleurs associée à leurs perceptions ainsi qu'à leurs attentes en lien avec leurs pratiques éducatives (Bornstein, Tamis-LeMonda, Pascual, Haynes, Painter, Galperin et Pêcheux, 1996). Par exemple, les mères états-unienne se perçoivent comme ayant davantage d'interactions avec leur enfant que les mères françaises et comme étant plus affectueuses et sensibles que les mères françaises et argentines (Bornstein et al., 1996).

Plusieurs études comparent les cultures asiatiques, prototype du collectivisme, aux cultures européennes et américaines, d'orientation individualiste. Les valeurs et croyances auraient d'ailleurs un impact plus important chez les mères chinoises que chez les mères issues de la culture américaine, dans le choix de leurs pratiques parentales respectives puisque l'idéologie culturelle prend souvent le pas sur les aspects rationnels et socioéconomiques en Chine (Pearson et Rao, 2003). Comparativement à leurs homologues américains, les familles chinoises ainsi que les familles américaines d'origine chinoise vivant à l'étranger souhaitent inculquer des valeurs collectivistes à leur enfant d'âge préscolaire (José et al., 2000). Les mères

chinoises accordent davantage d'importance aux apprentissages scolaires et font plus d'intervention directe afin d'en favoriser le développement que ne le font les mères européennes et américaines (Chao, 1996). Les mères européennes et américaines valorisent pour leur part la compétence sociale plutôt que scolaire chez leur enfant et utilisent une approche moins directive que leurs homologues chinoises (Chao, 1996).

Tamis-LeMonda et ses collègues (2002) ont mesuré les valeurs éducatives que les mères établies à Taïwan, en Grèce ainsi qu'aux États-Unis souhaitent transmettre à leur enfant d'âge préscolaire. Il semble que les mères qui proviennent de ces trois pays présentent autant de similitudes que de différences. Par exemple, l'honnêteté est considérée comme une valeur éducative des plus importantes pour les mères qui proviennent des trois pays, qui évaluent de façon convergente l'humilité comme l'une des valeurs les moins importantes. Les mères américaines, considérées individualistes, évaluent la loyauté envers la famille comme moins importante que les mères grecques et taïwanaises, reconnues comme davantage collectivistes. Toutefois, les mères taïwanaises rapportent accorder plus d'importance à l'indépendance que les mères américaines, contrairement à ce qui est attendu; Tamis-LeMonda et ses collègues concluent en ce sens qu'une vision non restrictive du collectivisme et de l'individualisme doit être mise de l'avant afin de rendre compte de la complexité des patrons observés dans la réalité.

Dans une récente revue de la littérature, Chen et French (2008) se sont intéressés au lien entre la compétence sociale des enfants et leur culture. Il semble que des différences soient observées dans le niveau de compétence sociale des enfants, selon que la culture d'appartenance en valorise certains éléments centraux, soit l'initiative ou la capacité à initier et maintenir des relations avec les autres, ainsi que le contrôle ou la capacité à s'adapter aux autres (Chen et French, 2008). Une différence en fonction des dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme est constatée relativement à l'aspect de l'initiative de la compétence sociale. Il apparaît que la

sociabilité serait davantage encouragée dans les cultures américaines individualistes que dans les cultures collectivistes puisque ce type de comportement ne contribue pas clairement à l'efficacité du groupe, aspect central du collectivisme. La timidité ainsi que l'inhibition sont plus souvent observées dans une culture d'orientation collectiviste et fort peu valorisées au sein de cultures individualistes. L'aspect de la compétence sociale relié au contrôle ou à la capacité de s'adapter aux autres présente aussi des différences selon l'appartenance culturelle. Par exemple, les comportements d'agression sont hautement prohibés en Chine, car ils risquent de nuire à l'harmonie du groupe. Chen et French (2008) concluent que certaines cultures favorisent, selon un degré variable, les aspects d'initiative et de contrôle qui font partie de la compétence sociale; l'interprétation sociale et la réponse de l'enfant reflètent ces attentes culturelles, mais vont aussi modeler le développement de ce dernier. Cependant, cette conclusion demeure une spéculation, car la comparaison des comportements sociaux de jeunes enfants dans ce type d'étude n'est pas accompagnée d'une mesure des valeurs parentales.

Certaines études mettent aussi en lien l'agression et la culture. LaFreniere et collègues (2002) ont effectués une recherche dans une multitude de cultures auprès d'enfants d'âge préscolaire et rendent compte de différences dans les manifestations d'agression en fonction de l'âge. En effet, les enfants d'origine japonaise ont davantage recours à l'agression à mesure qu'ils grandissent alors que les enfants américains diminuent l'emploi de l'agression au cours de leur développement (LaFreniere et al., 2002); les manifestations d'agression durant la petite enfance seraient teintées de la culture d'appartenance. Il apparaît, de plus, que les enfants de mères d'origine chinoise, pays reconnu collectiviste et dont les pratiques parentales sont généralement hostiles, auront davantage de comportements d'agression à l'école (Chang, Schwartz, Dodge et McBride-Chang, 2003). Mentionnons finalement que des études se sont centrées sur le lien entre les valeurs des dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme et l'agression. Les membres de groupes qui

favorisent des valeurs collectivistes sont moins agressifs que les membres de groupes favorisant des valeurs individualistes, puisqu'entre autres, les manifestations d'agression risquent de mettre en péril l'harmonie du groupe qui est un élément central chez les personnes qui adoptent des valeurs collectivistes (Bergeron et Schneider, 2005).

#### 2.3.1.6 Conclusions quant aux valeurs éducatives parentales

En somme, il apparaît que les pratiques éducatives parentales sont un facteur central dans la socialisation de l'enfant et sont influencées par les valeurs collectivistes et individualistes auxquelles adhèrent les parents. Il est nécessaire d'effectuer des recherches dans le but de mieux comprendre le lien entre les valeurs sur le plan microscopique, comme les valeurs éducatives parentales et les comportements sociaux des jeunes enfants dans différents contextes de vie, telles la maison et la garderie. Les dimensions culturelles collectivistes et individualistes sont des construits valides et leur cohérence interne augmente lorsque leurs attributs horizontaux et verticaux sont pris en compte. Les dimensions collectivistes et individualistes sont de nature probabiliste et reflètent davantage une tendance à adhérer à certains aspects d'une culture plutôt qu'un absolu déterminisme (Triandis, 1995). Elles permettent, de plus, une étude flexible des différences culturelles. Rappelons que la méthodologie mise de l'avant dans le but de mesurer les dimensions de collectivisme et d'individualisme doit être choisie avec précaution afin de refléter la complexité de l'arrimage entre les valeurs culturelles éducatives des parents et les différences constatées sur le plan individuel chez ces derniers. Brewer et Chen (2007) ajoutent qu'il est nécessaire d'élaborer des instruments de mesure des dimensions culturelles collectivistes et individualistes, afin d'en raffiner l'opérationnalisation. Par exemple, l'utilisation d'un outil de type Q-sort, qui contrairement aux questionnaires abondamment employés, implique un choix de réponse obligatoire, permet une

compréhension flexible des dimensions culturelles collectivistes et individualistes favorables à l'étude des valeurs éducatives parentales en lien avec la socialisation des enfants.

### 2.3.2 Le sexe du parent

Nous avons vu que de par leurs valeurs qui s'expriment, entre autres, à travers leurs pratiques, les parents vont influencer certains comportements sociaux des enfants, comme la compétence sociale et l'agression. Nous savons que seulement un cinquième des études sur la parentalité ont un père comme répondant (Gagnon, 2012). Mais est-ce important de tenir compte du sexe du parent lorsqu'on s'intéresse aux valeurs éducatives du parent en lien avec certains comportements sociaux de leurs enfants? Dans cette section, il sera question des changements historiques les plus importants qui ont façonné le rôle de père, du débat dans la littérature concernant la complémentarité ou l'équivalence des pères et des mères, mais aussi de certaines différences entre les pères et les mères retrouvées dans la littérature tout comme de la théorie de la relation d'activation.

#### 2.3.2.1 Les changements historiques de la paternité

Les événements marquants de l'histoire qui ont influencé de façon importante le rôle du père au sein de la famille ont été revisités dans certains ouvrages récents (Dubeau, Devault et Forget, 2009; Lamb, 2004). Au cours de la période industrielle, soit entre le 17<sup>e</sup> et le 19<sup>e</sup> siècle, une division claire et spécifique est observée en ce qui concerne les rôles parentaux de père et de mère. Le père se retrouve de nombreuses heures loin de sa famille et il est peu impliqué dans les soins directs aux enfants qui sont confiés principalement à la mère (Deslauriers, Gaudet et Bizot, 2009). À cette époque, la

principale fonction du père est celle de pourvoyeur soit d'assurer les besoins financiers de sa famille (Deslauriers et al., 2009). Durant la période de la grande dépression, les pères pourvoyeurs sont massivement au chômage et ils se retrouvent alors en position d'échec (Pleck, 2004). Au cours de la Seconde Guerre mondiale, un intérêt de plus en plus marqué pour l'importance du père dans le développement de l'enfant se fait sentir alors que les femmes intègrent le marché du travail. L'absence du père est associée à des impacts négatifs sur le développement des enfants comme l'homosexualité ainsi que la délinquance. Le père est alors perçu comme l'unique modèle possible de masculinité. La conception de la paternité en est une de fonctionnalisme; le père est un éducateur qui assure la discipline, mais est aussi un partenaire de jeu auprès de ses enfants (Deslauriers et al., 2009).

Les années soixante sont pour leur part marquées par une remise en question des valeurs qui structurent la société. Le cadre familial strict, relié entre autres aux valeurs religieuses catholiques de l'époque est bouleversé (Pleck, 2004). Deslauriers et ses collègues (2009) soulignent dans ce sens que le père est le symbole de cette autorité ainsi que de ces institutions. L'autorité parentale remplacera progressivement l'autorité paternelle. Le mouvement féministe des années 1970 aura un impact important sur le rôle du père au sein de sa famille. L'accent placé sur l'égalité non seulement du mari et de sa femme, mais aussi du père et de la mère reflète des attentes nouvelles envers le père; ce dernier ne doit pas uniquement être pourvoyeur, mais bien exprimer chaleur, amour, etc. (Pleck, 2004). Dans les années 1980, le père et la mère sont perçus comme pouvant adopter des comportements et attitudes à l'endroit de leur enfant de façon indifférenciée (Deslauriers et al., 2009). Finalement, depuis les années 2000, le père est davantage reconnu sur le plan social. Le père québécois peut autant que la mère, par exemple, se prévaloir d'un congé de paternité bonifié par des changements apportés à la loi en vigueur (Deslauriers et al., 2009). Une diversité de modèles de pères est aussi disponible (homoparentalité, père ayant un parcours d'immigration, etc.); tout cela contribue à modifier les attentes,

croyances et attitudes en regard des pères (Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth et Lamb, 2000).

### 2.3.2.2 Équivalence vs complémentarité des rôles parentaux

Nous avons vu que les attentes, croyances et attitudes relatives au père ont grandement changé au cours de l'histoire récente. Dans la littérature actuelle et passée sur la paternité, deux courants peuvent être distingués soit celui de l'équivalence parentale ainsi que celui de la complémentarité aussi appelé différenciation parentale (Gagnon et Paquette, 2009). Le courant d'étude sur l'équivalence parentale soutient que les rôles occupés par la mère sont similaires à ceux occupés par le père dans l'éducation de leur enfant (Ménard, 2001). La complémentarité ou la différenciation parentale fait de son côté référence au fait de s'intéresser aux différences ainsi qu'aux forces qui sont propres tant aux pères qu'aux mères en lien avec le développement de leur enfant (Le Camus, 2000). C'est la contribution unique de chaque parent qui est l'objet d'attention (Gagnon, 2012).

D'une part, pour les tenants de l'équivalence parentale, le père est aussi compétent que la mère tant dans les sphères des soins de base que de l'éducation et il y a davantage de similarité que de différences entre les pratiques et attitudes de chacun (Lamb et Tamis-LeMonda, 2004; Yogman, 1981). Selon Jain, Belsky et Crnic (1996) les pères ont des capacités parentales comparables à celles des mères et la différence réside dans leur façon de les exprimer. Lytton et Romney (1991) ont en ce sens effectué une méta-analyse sur 172 études qui se sont intéressées à vérifier s'il y a des différences dans les pratiques parentales des pères et des mères. La majorité des tailles d'effet se sont avérées faibles et non-significative et une seule différence est rapportée alors que les pères et les mères encouragent d'une façon différente les jeux stéréotypés chez leur enfant. Mentionnons finalement que le courant d'équivalence

parentale est en phase avec la notion de coparentalité selon laquelle les figures du couple parental interagissent et se coordonnent au-delà d'un partage égalitaire des tâches, dans les soins et l'éducation de leur enfant (Feinberg, 2003; Teubert et Pinquart, 2010). L'engagement des deux parents permettrait, par exemple, à un membre du couple de compenser les faiblesses ou excès du coparent (Gagnon et Paquette, 2009). Dans leur revue de 59 études sur la coparentalité, Teubert et Pinquart (2010) relèvent une taille d'effet faible, mais significative entre certaines dimensions de la coparentalité, comme les conflits reliés aux pratiques éducatives et le développement des enfants autant d'âge préscolaire qu'adolescent.

D'autre part, la littérature rend compte de certaines différences dans les relations père-enfant et mère-enfant (Leaper, 2002). Paquette, Eugène, Dubeau et Gagnon (2009) ont effectué une revue des différentes méthodologies employées dans les études visant à vérifier si les pères ont une influence spécifique sur le développement de leur enfant. Paquette et ses collègues (2009) ont découvert que les chercheurs qui se sont intéressés au père en lien avec le développement de son enfant ont principalement étudié les effets de l'absence du père (Lamb et Tamis-LeMonda, 2004) ou encore ont mesuré le lien entre la fréquence et la qualité des interactions entre un père qui n'habite pas avec ses enfants et le développement de ces derniers (Coley, 1998). Bien que les résultats des études menées selon ce type de méthodologie vont généralement dans le sens d'un apport du père, Paquette et ses collègues (2009) soulignent que l'engagement de la mère n'est pas tenu en compte dans la majorité de ces études et que cela constitue une limite de taille. Les recherches qui mesurent les impacts du père sur le développement des enfants en contrôlant pour l'effet de l'engagement maternel ont aussi fait l'objet de leur attention, comme celle de Flouri, Buchanan et Bream (2002) et encore une fois, un effet propre au père est retrouvé. Le seul type de méthodologie qui, de prime abord, ne permet pas de détecter un apport distinct du père est celui qui compare les dyades père-bébé et mère-bébé. Les résultats de ces études abondent dans le sens que les

pères et les mères sont davantage similaires que différents en ce qui a trait à leur interaction avec leur bébé (Lamb et Tamis-LeMonda, 2004). Paquette et ses collègues (2009) soulignent toutefois que la majorité de ces recherches mettent de l'avant un contexte de jeu avec jouets alors que le jeu sans jouet pourrait permettre aux différences père et mère de mieux s'exprimer étant donné que, selon Frascarolo (1997), les pères préfèrent les jeux physiques qui se pratiquent sans jouet. Paquette et ses collaborateurs (2009) indiquent de plus que les études qui ont été effectuées et qui comparent les interactions père-bébé et mère-bébé portent principalement sur des familles intactes de classe de revenu moyen à supérieur alors que des différences plus marquées entre les rôles du père et de la mère sont observées dans les familles pauvres. Finalement, Lewis et Lamb (2003) ont réalisé une revue des études qui s'intéressent aux interactions père-enfant et mère-enfant et observent que les outils issus des recherches menées sur les mères sont aussi employés avec les pères. Lewis et Lamb (2003) proposent d'utiliser des outils qui reflèteraient davantage les particularités du père et que cela pourrait potentiellement permettre de rendre compte d'un apport unique de ce dernier dans le développement de l'enfant.

Le courant de l'équivalence parentale tout comme celui de la complémentarité ou de la différenciation des rôles parentaux de père et de mère apportent des arguments empiriques solides validant une démarche de recherche qui pourrait s'inscrire dans l'un ou l'autre de ces courants. La littérature sur les pères nous informe que non seulement les pères sont engagés auprès de leur enfant, mais que cela a un impact positif sur le développement de leur enfant et qu'il y a toutes sortes de facteurs qui vont influencer leur engagement comme la relation qu'ils entretiennent avec la mère. Puisque comparativement à la mère, le père a été sous-représenté dans les études sur le lien entre la parentalité et le développement de l'enfant (Gagnon, 2012; Dubeau, Coutu et Lavigneur, 2012), nous croyons que le courant de la différenciation ou de la complémentarité des rôles parentaux constituent une avenue à explorer dans le cadre de notre projet de recherche.

### 2.3.2.3 Quelques différences entre les pères et les mères

Nous avons vu que selon les tenants du courant de la différenciation parentale, les pères et les mères ont généralement une relation différente avec leurs enfants (Paquette, 2004a). Par exemple, Matte-Gagné, Bernier et Gagné (2012) relèvent une meilleure stabilité de certains comportements maternels à l'endroit des filles que des garçons, les caractéristiques tempéramentales de ces derniers pouvant être reliées à une difficulté à agir de façon stable à travers le temps de la part des mères; comparativement aux garçons, les filles font montre d'un plus grand contrôle inhibiteur ainsi que d'une meilleure régulation attentionnelle au cours de la période préscolaire (Else-Quest et al., 2006). De plus, bien que selon Frascarolo, Chillier et Robert-Tissot (1996) les nouveaux pères perçoivent leur rôle parental comme aussi central au développement de l'enfant que celui de la mère, il apparaît qu'à l'intérieur d'un couple hétérosexuel, les pères sont généralement moins engagés que les mères dans la réalisation des différentes tâches reliées aux soins de base ainsi qu'à l'éducation de l'enfant (Patterson, Sutfin et Fulcher, 2004; Jain et al., 1996) et cela, même dans le cas où les deux membres du couple travaillent un nombre d'heures comparable à l'extérieur de la maison (Dubeau et al., 2012; Lee, Vernon-Feagans, Vazquez et Kolak, 2003). La majorité des femmes réintègrent le marché du travail lorsque leur enfant atteint l'âge de 2 ans et elles demeurent plus susceptibles que les hommes de se prévaloir d'un congé parental (Marshall, 2003).

Certaines études font ressortir une différence entre le sexe du répondant et l'adhésion à certaines dimensions culturelles. Comparativement aux hommes, les femmes obtiennent des résultats plus élevés sur la dimension collectiviste (Hui, 1988). Lorsque les attributs horizontaux et verticaux sont pris en compte, d'autres distinctions femmes hommes sont observées; les femmes obtiennent des résultats plus élevés sur les dimensions d'individualisme horizontal et de collectivisme horizontal, ainsi que des résultats plus faibles sur les dimensions de collectivisme vertical

(Kurman et Sriram, 2002) et d'individualisme vertical (Singelis et al., 1995). Bigras et Crepaldi (2012) ont récemment effectué une étude à partir d'un échantillon de 172 pères et 217 mères qui ont au moins un enfant d'âge préscolaire. Leurs résultats vont aussi dans le sens d'une différence sexuée des valeurs parentales. Plus que les pères, les mères rapportent avoir des valeurs éducatives collectivistes horizontales et individualistes horizontales. Soulignons que l'adhésion à ces valeurs éducatives est associée à une plus grande compétence sociale chez les enfants et cela, uniquement en ce qui concerne les mères. Les pères se retrouveraient quant à eux, davantage dans le groupe dit vertical. Selon Schwartz et Rubel-Lifschitz (2009), l'aspect vertical de hiérarchie et de pouvoir est plutôt adopté par les hommes, alors que les femmes privilégient davantage la bienveillance et l'égalité. Il importe de tenir compte du sexe du parent lorsqu'une évaluation relative à la culture d'appartenance est effectuée (Bigras et Crepaldi, 2012). Mentionnons en dernier lieu que Bigras et Crepaldi (2012) n'ont pas détecté de lien entre le sexe de l'enfant et le type de valeurs éducatives autorapporté par les parents, mais soulève que cela est possiblement dû aux caractéristiques de leur échantillon. En effet, les données utilisées dans leurs analyses proviennent d'un échantillon normatif et les auteurs soulignent que de recruter des participants ayant un profil plus diversifié, comme des enfants qui présentent des difficultés d'adaptation sociale, pourrait possiblement permettre de mettre au jour de telles différences. Il apparaît pertinent de s'interroger sur l'apport du père, s'il en est un, dans les comportements sociaux des enfants, surtout lorsqu'on sait que seulement 20% des études sur la parentalité sont effectuées avec des pères comme participants (Gagnon, 2012).

#### 2.3.2.4 La relation d'activation

La sociabilité de l'enfant serait, entre autres, reliée au temps passé auprès du père, à son accessibilité, à l'importance de son implication dans les soins de base, mais aussi

à la qualité des jeux qu'il entreprend avec ses enfants (Holmes et Huston, 2010). Dans la majorité des cultures nord-américaines où le niveau de compétition est très élevé, le père occupe plus que la mère un rôle de partenaire de jeu auprès de ses enfants (Lewis et Lamb, 2003). Le père établit un climat positif dans le jeu, nonobstant les difficultés de comportement de son enfant, alors que la mère exprime des émotions négatives en contexte de jeu avec son enfant en difficulté de comportement (Besnard et al., 2009). Pelligrini et Smith (1998) définissent les jeux physiques comme tout comportement intense en situation de jeu tel lutter, frapper ou faire des tonneaux. Le père fait davantage de jeux physiques et déstabilisants que la mère, et ce, principalement avec les garçons (Labrell, 1996). Plus que les filles, ces derniers vont solliciter leur père à participer à ce type de jeu (Scott et Panskepp, 2003). Ces observations ont amené les chercheurs à revoir leur conception du père dans le développement socioaffectif de l'enfant. Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch et Zimmermann (2002) proposent que la relation d'attachement au père est différente de celle qui s'établit entre la mère, généralement la principale donneuse de soins, et son enfant. Ainsi, on pense que les situations de jeux dans lesquelles le père offre un soutien émotionnel et pose des défis à la mesure de l'enfant favoriseraient l'attachement au père (Grossmann et al., 2002). Toujours selon Grossmann et collègues (2002), l'évaluation de l'attachement au père durant l'enfance à l'aide d'une mise en situation de jeux constitue un meilleur prédicteur de la sécurité lors de l'adolescence que lorsque l'attachement est évalué à l'aide de la situation étrangère d'Ainsworth et Bell (1970).

Paquette (2004a; 2004b) propose une conception de l'attachement père-enfant appelée relation d'activation. Selon Paquette, la mère, principale donneuse de soins, occupe généralement un rôle de sécurisation auprès de l'enfant; la fonction paternelle d'activation serait complémentaire. Alors que la mère cherche à amener l'enfant à s'apaiser, entre autres, par une proximité physique, le père tend plutôt à exciter l'enfant, à le déstabiliser ainsi qu'à favoriser la prise de risque lorsque confronté à

une situation ambiguë ou nouvelle (Frascarolo, 1997; Paquette, 2004a). À travers, entre autres, les jeux physiques, le père permet à l'enfant d'expérimenter les positions de dominant et de dominé, de reconnaître ses limites physiques et celles des autres ainsi que de canaliser son énergie compétitive de façon prosociale. Rappelons que le jeu permet à l'enfant de demeurer flexible dans ses réponses et ainsi de faire face à l'imprévisible (MacDonald, 1993). Bien que les parents des deux sexes aient la capacité d'apaisement et d'activation, on observe cependant que les pères ont davantage de comportements de stimulation alors que les mères s'orientent plutôt dans les soins de l'enfant (Lamb, 1997).

Une relation d'activation adéquate nécessite une sensibilité face aux besoins et aux capacités de l'enfant ainsi que l'instauration de limites claires qui permettront à ce dernier d'agir à l'intérieur d'un cadre sécuritaire (Paquette, 2004a). La relation d'activation favoriserait chez l'enfant non seulement le développement de la confiance en ses capacités, mais l'amènerait à faire l'apprentissage de la régulation des émotions; cela serait particulièrement vrai chez les garçons (Paquette, 2004a). La relation d'activation est mesurée à l'aide d'une situation d'observation qui implique une prise de risque progressif chez l'enfant (exemple : monter dans une structure) qui sollicite un encadrement de la part du père (Paquette et Bigras, 2010). Trois patrons d'activation ont été mis au jour, soit la relation père-enfant activée, qui constitue le patron relationnel optimal, la relation sous-activée, qui implique une faible propension pour l'enfant à explorer l'environnement de façon autonome et finalement une relation suractivée dans laquelle l'enfant bénéficie de peu d'encadrement paternel (Paquette et Bigras, 2010). La relation d'activation proposée par Paquette (2004a) n'implique pas une justification biologique des stéréotypes de genre; elle consiste plutôt en une mise en contexte biohistorique de l'avènement de la sexualisation des fonctions parentales, en s'inspirant d'un cadre évolutionniste.

### 2.3.2.5 Conclusions quant au sexe du parent

En somme, deux courants d'étude de la paternité sont retrouvés dans la littérature soit celui de l'équivalence parentale, en phase avec la notion de coparentalité, ainsi que le courant de la complémentarité aussi appelé différenciation parentale. Le courant de la complémentarité ou de la différenciation parentale rend compte de l'importance, possiblement spécifique, du père et de la mère dans le développement de leurs enfants. Selon certains chercheurs, les outils employés afin de mesurer l'impact de l'apport du père sont généralement issus de recherches effectuées sur les mères et ne permettraient pas de rendre compte des particularités, s'il en est, de la relation père-enfant. De plus, lorsqu'interrogés sur leurs valeurs, les pères et les mères ont des points de vue différents; les mères étant, par exemple, plus collectivistes que leur homologue masculin. Paquette (2004a; 2004b) a développé un modèle d'attachement père-enfant dans lequel le père occupe la fonction principale d'activation auprès de ses enfants alors que la mère a davantage un rôle de sécurisation. Dans ce modèle, l'attachement est mesuré à l'aide d'une situation d'observation qui est davantage adaptée au rôle que le père occupe auprès de son enfant. Il serait intéressant de tenir compte du sexe du parent lorsque par exemple, nous souhaitons vérifier l'impact des valeurs éducatives parentales sur certains aspects du développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire.

### 2.3.3 Le revenu familial

Le statut socioéconomique ou SSE, qui comprend généralement le revenu de la famille, le statut occupationnel des parents ainsi que leur niveau de scolarité est une variable qui est souvent prise en compte dans les études qui portent sur le développement des enfants. Un lien entre un faible SSE et des difficultés d'adaptation sociale ainsi que des problèmes socioémotionnels chez les enfants est d'ailleurs

généralement observé dans la littérature. Nous savons que les éléments qui composent le SSE corrént généralement entre eux (Ostrove, Feldman et Adler, 1999). Il apparait cependant qu'il n'y a pas de consensus quant à la façon, par exemple, de mesurer les trois composantes du statut socioéconomique ou encore de déterminer s'il est préférable d'utiliser un indicateur composite plutôt que de mesurer chacun des trois aspects de façon distincte et de les mettre ultérieurement en lien avec la variable dépendante d'une étude (Bradley et Corwyn, 2002). Magnuson et Duncan (2002) mentionnent en ce sens qu'il serait souhaitable que les recherches à venir sur la parentalité fassent une distinction claire entre le SSE et le niveau de revenu de la famille afin de déterminer de façon plus spécifique la part de ces facteurs dans les comportements et attitudes des parents.

Il pourrait s'avérer pertinent de mesurer une seule des composantes du SSE, qui serait reconnue comme étant associée au phénomène à l'étude. Nous savons, par exemple, que la pauvreté de la famille est un facteur clef dans l'apparition et le maintien des difficultés extériorisées. Pagani, Boulerice et Tremblay (1997) ont effectué une étude relative au développement socioaffectif des enfants au cours de la période qui s'échelonne de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année, en lien avec certaines variables comme la durée de la pauvreté de la famille et le statut matrimonial. Il apparait que les comportements de bagarre des enfants sont reliés à la fois à la durée de la pauvreté ainsi qu'au statut matrimonial des parents; le groupe le plus à risque de s'engager dans une bagarre est celui dont la pauvreté dure depuis la naissance. Pagani, Boulerice, Vitaro et Tremblay (1999) ont cherché à vérifier les effets de la pauvreté sur la délinquance et les difficultés scolaires. Les sujets de leur étude sont des garçons évalués la première fois en cours de maternelle et suivis annuellement jusqu'à l'âge de 10 à 16 ans. Les résultats de cette étude montrent que lorsqu'on contrôle les difficultés de comportement en bas âge ainsi que le niveau de scolarité maternel, la pauvreté de la famille a un effet sur l'échec scolaire et l'extrême délinquance, telle qu'autorapportée au cours de l'adolescence. Ainsi, les comportements extériorisés,

comme la délinquance apparaissent être reliés à la pauvreté de la famille à différents âges de la vie. Bien que le revenu de la famille soit moins stable que, par exemple, le niveau de scolarité des parents, il peut s'avérer utile lorsqu'on cherche à établir le portrait d'une famille à un moment précis. Le revenu de la famille constitue une variable intéressante à mettre en lien avec, entre autres, les troubles extériorisés du développement des enfants. Mentionnons que les sujets de ces deux études proviennent d'un échantillon longitudinal qui inclut environ 2000 enfants québécois qui fréquentaient la maternelle entre 1986 et 1987.

Nous avons vu précédemment que certains chercheurs se sont intéressés à la relation entre l'agression physique et le revenu de la famille. Côté et collègues (2003) ont étudié les trajectoires de développement de l'agression physique chez les enfants de sexe féminin et masculin qui ont été suivis entre les âges de 6 et 12 ans. Leurs résultats vont dans le sens de l'étude de Pagani et de ses collègues; le fait d'appartenir à une famille pauvre et non intacte (dont les parents sont séparés) augmente significativement le risque d'appartenir à la trajectoire d'émission élevée de comportements d'agression physique, et cela, en contrôlant le sexe des enfants. Nous avons aussi vu que Côté et collègues (2006) se sont intéressés aux trajectoires développementales de l'agression physique sur un très grand échantillon ( $N = 10\ 658$ ) d'enfants et que le risque d'appartenir à la trajectoire d'utilisation stable et élevée d'agression physique est d'autant plus grand lorsque l'enfant provient d'une famille à faible revenu. Finalement, nous avons présenté les travaux de Tremblay et collègues (2004) qui ont aussi étudié les trajectoires de l'agression physique, mais cette fois auprès des enfants âgés entre 17 et 42 mois. Encore une fois, l'appartenance à la trajectoire d'emploi fréquent de comportements d'agression physique est reliée au faible revenu.

Nous avons vu que le faible revenu de la famille est un facteur de risque associé aux comportements extériorisés ainsi qu'à l'agression physique chez les enfants, et ce, à

différents âges de la vie. Nous savons que le seuil de faible revenu au Québec se situe à 33 963 \$ pour une famille de quatre personnes (CEPE, 2008) alors que les salaires des familles de la classe moyenne oscillent entre 34 482 et 79 184 \$ (IRIS, 2010). Toutefois, il n'existe à ce jour aucune norme qui permette de chiffrer le seuil de faible revenu ou de pauvreté et cela fait en sorte que « les lignes de faible revenu auront toujours un caractère arbitraire » (Statistique Canada, 2012). Une distinction entre le faible revenu d'un ménage et l'insécurité sur le plan matériel (alimentation, logement, etc.) est parfois effectuée. Le seuil de faible revenu d'un ménage américain doit d'ailleurs être doublé avant que l'insécurité matérielle d'une famille ne diminue de façon significative (Gershoff, 2003); l'emploi du seuil de faible revenu comme unique indicateur d'adversité sur le plan économique serait donc limitatif et ne permettrait pas de rendre compte de la réalité des ménages, qui est beaucoup plus complexe.

#### 2.3.3.1 Conclusions quant au revenu familial

En résumé, le statut socioéconomique, ou SSE, est un facteur reconnu qui est entre autres associé au développement socioaffectif des enfants (Bradley et Corwyn, 2002). La notion de SSE qui implique des éléments comme le revenu de la famille, le niveau de scolarité des parents ainsi que leur statut occupationnel, ne fait pas l'unanimité dans la littérature, par exemple, quant à la façon de le mesurer ainsi que dans le choix des éléments qui doivent ou non être compris dans la composition de cet indicateur. L'utilisation du revenu de la famille plutôt que du SSE pourrait s'avérer pertinente dans une étude qui cherche à dresser un portrait des difficultés extériorisées des enfants ainsi que de l'agression physique. Plusieurs recherches ont mis de l'avant l'importance du revenu dans ce contexte (Côté et al., 2003; Coté et al., 2006; Pagani et al., 1997; Pagani et al., 1999; Tremblay et al., 2004). Rappelons que la notion de faible revenu est arbitraire et qu'elle ne rend pas compte de l'adversité économique

dans laquelle certaines familles de la classe de revenu moyen ou supérieur pourraient se retrouver.

#### 2.4 Synthèse de la revue de la littérature

Nous avons vu que la compétence sociale peut être conceptualisée selon un cadre spécifique aussi appelé moléculaire. Les traits, caractéristiques, dispositions ou encore les comportements ou habiletés sociales de la personne sont ici le lieu de la compétence (Dirks et al., 2007). La littérature nous informe en ce sens que la compétence émotionnelle, qui se caractérise par la capacité d'exprimer, reconnaître, mais aussi réguler ses émotions, est une caractéristique importante de la personne qui doit être mesurée lorsqu'on s'intéresse à la compétence sociale (Dennis et Kelemen, 2009). Plusieurs auteurs soulèvent toutefois qu'une conceptualisation spécifique ou moléculaire ne rend pas compte de l'importance du contexte lorsqu'il est question de compétence sociale et propose plutôt une conceptualisation globale qui accorde une place centrale à l'efficacité de la personne en contexte d'interaction (Rose-Krasnor et Denham, 2009). Mentionnons de plus que comme l'observateur qui évalue la compétence sociale aura un grand impact sur les résultats selon le rôle qu'il occupe auprès de l'enfant, il sera important de sélectionner le répondant en regard des objectifs de la recherche qui est effectuée (Dirks et al., 2010). D'un autre côté, nous avons vu que l'agression est une manifestation qui fait partie de plusieurs typologies, de comportements normatifs et de psychopathologies. La cooccurrence entre ces phénomènes complique d'autant l'étude de l'agression (Tremblay, 2003) et, afin de contourner cet écueil, des chercheurs s'intéressent à une manifestation spécifique de l'agression à travers le temps, comme l'agression physique. Plusieurs trajectoires de l'agression physique ont ainsi été identifiées (Côté et al., 2003; Côté et al., 2006; Côté et al., 2007; Joussement et al., 2008) où une majorité d'enfants manifestent de l'agression physique au cours de la petite enfance, mais une minorité poursuit une

trajectoire de l'inadaptation sociale chronique. Notons que les différents types de manifestations d'agression sont fortement corrélés entre eux au cours de la petite enfance, par exemple les comportements non régulés et l'antisocialité. Elles peuvent être regroupées de façon valide à cet âge de la vie sous forme d'un facteur dit de comportements extériorisés.

Nous avons vu que la compétence sociale ainsi que l'agression sont deux comportements sociaux des enfants qui sont influencés par les pratiques éducatives des parents (Côté et al., 2007), elles-mêmes influencées par les valeurs collectivistes et individualistes de ces derniers. Les dimensions culturelles de collectivisme et d'individualisme mises au jour par Hofstede (1980) s'avèrent être des construits valides, dont la cohérence interne augmente lorsque leurs attributs horizontaux et verticaux sont pris en compte (Triandis, 1995). Lorsqu'un chercheur souhaite, par exemple, mettre en lien ces dimensions avec certains aspects du développement socioaffectif des enfants, le choix de la méthodologie s'avérera important et devra permettre de rendre compte des différences sur le plan individuel et de la cohabitation de certains éléments de ces deux construits. L'emploi d'un Q-sort serait ici indiqué.

Nous avons aussi abordé la notion de paternité, qui a grandement évolué, ainsi que deux de ses conceptions recensées dans les écrits. D'abord, le courant de l'équivalence parentale sous-tend que les pères et les mères occupent des rôles similaires auprès de leur enfant, alors que le courant de la complémentarité, aussi appelé différenciation parentale, vise plutôt à mettre au jour le possible caractère unique de l'apport de chacun des parents (Gagnon et Paquette, 2009). Sans chercher à valider le courant de la complémentarité ou de la différenciation parentale dans la présente thèse, il apparaît que cette conception peut être intéressante dans l'étude des facteurs environnementaux associés à la compétence sociale ainsi qu'à l'agression chez les jeunes enfants, comme les valeurs éducatives des parents. Nous savons que les pères sont sous-représentés dans les recherches qui portent sur le développement

des enfants. De plus, non seulement les pratiques éducatives sont le mode de transmission des valeurs éducatives des parents, mais elles se distinguent selon le sexe de ces derniers. Par exemple, les mères sont généralement plus collectivistes que leur homologue masculin et rapportent adhérer à des valeurs éducatives collectivistes horizontales et individualistes horizontales alors que les pères se retrouvent, quant à eux, plus souvent dans le groupe vertical (Bigras et Crepaldi, 2012).

En dernier lieu, nous avons vu que le processus de socialisation des enfants par les parents ne peut être pleinement compris si on ne tient pas compte des conditions socioéconomiques (SSE) dans lesquelles vivent les familles. Le statut socioéconomique d'une famille inclut généralement le revenu, mais l'opérationnalisation du SSE ne fait pas l'unanimité dans les écrits scientifiques. Bien que le revenu soit reconnu moins stable à travers le temps que le niveau d'éducation de chaque membre du couple parental, il constitue un facteur important à prendre en compte lorsqu'on souhaite mettre au jour un portrait de la compétence sociale et l'agression auprès d'une population d'enfant d'âge préscolaire. Rappelons que le seuil de faible revenu est arbitraire et ne permet pas de rendre compte de l'adversité économique vécue par la famille, par exemple.

## 2.5 Hypothèses et question de recherche

### 2.5.1 Question 1 : Les valeurs parentales et le sexe de l'enfant

Notre première question de recherche a pour objectif de vérifier s'il existe un lien entre les valeurs éducatives parentales et le sexe de l'enfant lorsqu'on considère le revenu de la famille comme modérateur.

Nous l'avons vu, les mères obtiennent des résultats plus élevés sur la dimension collectiviste comparativement aux pères (Hui, 1988), ainsi qu'en ce qui a trait aux valeurs éducatives collectivistes horizontales et individualistes horizontales (Bigras et Crepaldi, 2012). La littérature rend aussi compte de certaines différences dans les relations père-enfant et mère-enfant qui sont plus facilement mises au jour lorsque des outils de mesure qui ne sont pas issus de recherches effectuées sur les mères sont employés. Par ailleurs, nous savons que les valeurs parentales dépendent de niches écologiques caractérisées par un accès plus ou moins important à des ressources pour la famille. Une seule recherche à ce jour a cherché à vérifier s'il existe un lien entre les valeurs éducatives parentales collectivistes et individualistes et le sexe de l'enfant (Bigras et Crepaldi, 2012). Bien que les résultats de cette étude n'aient pas le sens attendu, les auteurs mentionnent que les caractéristiques normatives de leur échantillon peuvent être avancées comme explication possible et que d'autres recherches sont nécessaires. La question demeure ouverte et pertinente.

### 2.5.2 Hypothèse 1 : Les valeurs parentales et la compétence sociale

La première hypothèse de notre recherche avance qu'il existe un lien entre les valeurs éducatives des parents et la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire telle qu'évaluée à l'extérieur de la famille. Le revenu familial sera utilisé à titre de modérateur potentiel. D'une part, l'analyse du possible lien entre les valeurs des pères et la compétence sociale des enfants avec le revenu familial comme modérateur potentiel sera effectuée à titre exploratoire. D'autre part, nous postulons que des valeurs collectivistes chez les mères sont associées positivement à la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire. Le revenu familial sera encore une fois considéré comme modérateur à titre exploratoire, c'est-à-dire que nous pensons que la nature du lien entre les valeurs parentales et le comportement devrait dépendre du revenu familial.

Nous avons vu que selon Bigras et Crepaldi (2012), les mères qui adhèrent à des valeurs éducatives à la fois collectivistes-horizontales et individualistes-horizontales ont des enfants plus compétents sur le plan social; cette association n'est pas retrouvée chez les pères. Nous savons que l'adhésion à des valeurs éducatives collectivistes ou individualistes de la part des mères est associée à la promotion de buts sociaux différents pour leurs enfants (Tamis-LeMonda et al., 2002), à la valorisation de certains comportements ou aptitudes comme le développement des habiletés sociales (Chao, 1996). Nous savons aussi que le fait d'adopter des valeurs collectivistes ou individualistes pour les mères aurait un impact sur les composantes de la compétence sociale qu'elle favorisera chez son enfant (Chen et French, 2008). Ces études ont toutefois été principalement effectuées auprès de mères et il est possible que les résultats ne s'appliquent pas aux pères. Le revenu de la famille est considéré à titre exploratoire dans notre hypothèse puisqu'il s'agit d'un facteur important associé à certains aspects de l'incompétence sociale comme l'agression physique et les difficultés de comportements extériorisés. Il est possible que la nature du lien entre les valeurs parentales et les compétences sociales soit affectée par les ressources disponibles dans l'environnement familial : c'est ce que nous tenterons de vérifier avec cette hypothèse.

### 2.5.3 Hypothèse 2 : Les valeurs parentales et l'agression

Notre deuxième hypothèse prévoit un lien entre les valeurs éducatives des parents ainsi que l'agressivité colère (comportements extériorisés) et l'agression physique des enfants d'âge préscolaire, selon le niveau de revenu de la famille. Nous postulons que les valeurs fortement individualistes des pères de classe de revenu moyen sont reliées positivement à l'agressivité colère (comportements extériorisés) et à l'agression physique des enfants d'âge préscolaire. Les pères de classe de revenu supérieur qui ont des valeurs fortement individualistes auront quant à eux des enfants moins

agressifs colériques. La relation entre les valeurs des mères et l'agressivité colère (comportements extériorisés) ainsi que l'agression physique des enfants sera explorée.

D'une part, nous savons qu'il existe plusieurs typologies de l'agression coexistent (Bushman et Anderson, 2001; Crick et Groper, 1995; Crick, 1996; Crick et al., 1997; Dodge, 1991; Dodge et al., 1997; Moffitt, 1993; Moffitt, 2003), mais que durant la période préscolaire, les comportements extériorisés sont fortement corrélés entre eux; un facteur qui inclurait des manifestations antisociales, de l'agression ainsi que différents comportements non régulés serait donc un choix valide dans l'étude de l'agression au cours de cette période du développement (Bornstein et al., 2010; LaFreniere et Dumas, 1996; Tremblay, 2004). D'autre part, nous savons aussi que la majorité des enfants manifesteront de l'agression physique au cours de la période préscolaire (Tremblay et al., 2004). Ainsi, cibler spécifiquement l'étude de l'agression physique, plutôt qu'une approche centrée sur l'évaluation d'un facteur composite, afin de mieux comprendre les comportements sociaux des enfants à cet âge de la vie apparaît aussi être une approche valide. Rappelons aussi que le faible niveau de revenu de la famille est un facteur souvent associé aux manifestations d'agression (Côté et al., 2003; Pagani et al., 1997; Tremblay et al., 2004) et qu'il est essentiel d'en tenir compte dans notre projet. Nous savons toutefois que le seuil de faible revenu est arbitraire. Une famille dont le revenu se situe, par exemple, dans la classe de revenu moyen et qui serait très endettée pourrait se retrouver dans une situation stressante pour le parent. Le stress vécu placerait, par exemple, le parent à risque de développer des problèmes de santé mentale et influencerait ces comportements envers son enfant, ce qui pourrait avoir un effet négatif sur les comportements sociaux de celui-ci. Peu d'études se sont intéressées spécifiquement à ce groupe de revenu en comparaison avec la classe de revenu supérieur lorsqu'il est question des comportements sociaux des enfants.

Nous avons vu qu'il y a moins d'agression chez les membres de société qui favorisent des valeurs collectivistes (Bergeron et Schneider, 2005) et que les pères obtiennent des résultats plus élevés sur la dimension individualiste (Hui, 1988). À notre connaissance, une seule étude a tenté de vérifier le lien entre l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire et les valeurs éducatives des parents (Bigras et Crepaldi, 2012). Les résultats de cette étude ne vont pas dans le sens de notre hypothèse et les auteurs ne détectent aucun lien entre les valeurs éducatives parentales que ce soit des mères ou des pères et l'agressivité colère de leur enfant. Soulignons de plus que l'étude de Bigras et Crepaldi (2012) ne s'est pas intéressée au potentiel lien entre les valeurs éducatives des parents et l'agression physique chez les enfants d'âge préscolaire.

Une hypothèse subsidiaire à l'hypothèse 2 concerne le possible lien qui associe l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes des parents et l'agressivité colère (comportements extériorisés) ou l'agression physique. Nous prévoyons que la nature de ce lien pourrait changer selon le niveau de revenu familial. Ainsi, nous postulons que chez les pères, un résultat élevé sur l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes est associé positivement à l'agressivité colère (comportements extériorisés) ainsi qu'à l'agression physique chez les enfants d'âge préscolaire; cela est d'autant vrai pour les pères de famille de la classe de revenu moyen comparativement aux pères de familles plus aisées. Cette relation sera explorée en ce qui concerne les mères.

Nous savons que les attributs horizontaux et verticaux des valeurs collectivistes et individualistes rendent compte de la perception de la hiérarchie entre les personnes et de l'importance accordée à l'obéissance. Nous savons aussi que les hommes obtiennent des résultats moins élevés que les femmes sur les dimensions d'individualisme horizontal et de collectivisme horizontal, ainsi que des résultats plus élevés sur les dimensions de collectivisme vertical (Kurman et Sriram, 2002) et

d'individualisme vertical (Singelis et al., 1995). Les pères aussi sont généralement plus verticaux que les mères (Bigras et Crepaldi, 2012; Schwartz et Rubel-Lifschitz, 2009) c'est-à-dire qu'ils adhèrent à une conception hiérarchique ou verticale de leur rôle parental, dans laquelle les inégalités entre les personnes sont acceptées (Schwartz et Rubel-Lifschitz, 2009). Finalement, un résultat élevé sur une mesure de verticalité de la part des parents est relié à l'intimidation chez leur enfant (Georgiou et al., 2013). À notre connaissance, aucune recherche n'a toutefois tenté de mettre en relation l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes avec des éléments d'inadaptation des comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Participants

Notre échantillon a été recruté dans des Centres de la Petite Enfance (CPE) en installations et des maternelles situés à Montréal ainsi que dans la région de Sherbrooke (M = 65,78 mois, É.T.= 9,7 mois). 51 % des enfants proviennent des CPE (n = 44). La majorité des sujets ont été inclus dans un plus vaste échantillon lors de l'étude de Bigras et Crepaldi (2012) alors que d'autres sujets ne se rattachent à aucun autre projet de recherche mettant en lien nos variables d'intérêt. La proportion de filles parmi les enfants de notre échantillon est de 58,6 % (N = 51). La majorité des familles participantes (95,2 %) sont nucléaires et 91,6 % d'entre elles ont plus d'un enfant. La totalité des familles (n = 87 familles) s'exprime en français. 51,7 % disposent d'un salaire familial de plus de 80 000 \$. 7 familles disposent d'un salaire familial de moins 29 000 \$ et 35 d'entre elles d'un revenu situé entre 30 000 \$ et 79 000 \$. Aucune différence significative sur les variables dépendantes n'a été observée entre les quelques familles de classe de revenu inférieur et les 35 familles de classe de revenu moyen. Les mères sont âgées en moyenne de 35,5 ans (É.T. = 4,9 ans). Elles possèdent un diplôme d'études collégiales ou secondaires dans 42,5 % des cas, alors que 57,4 % d'entre elles ont effectué des études universitaires. Les mères occupent un emploi à 82,2 % parmi lesquelles, 48,7 % travaillent 35 heures ou plus à l'extérieur de la maison. Notons que 19,5 % d'entre elles sont d'origine immigrante. Les pères sont âgés en moyenne de 37,5 ans (É.T. = 6,2 ans). Ils ont, pour leur part, terminé des études de niveau collégial ou inférieur dans 44,2 % des cas, alors que

54,8 % ont effectué des études de niveau universitaire. Les pères occupent un emploi dans 93,0 % des cas parmi lesquels, 93,7 % travaillent 35 heures ou plus à l'extérieur de la maison. Notons que 23,0 % des pères sont d'origine immigrante.

### 3.2 Déroutement

Les éducatrices en CPE et maternelle ont rempli un questionnaire sur la compétence sociale et l'agressivité colère, soit le Profil Socioaffectif (PSA), ainsi qu'une mesure de la fréquence de l'agression physique. Le temps de passation total est de moins de 20 minutes par enfant. Il a été recommandé aux éducatrices de connaître l'enfant depuis plus d'un mois avant de remplir les questionnaires. Les familles ont été visitées à domicile au cours des semaines suivant l'évaluation de l'éducatrice par une équipe d'étudiants au doctorat, afin d'effectuer l'évaluation de la famille. Le père et la mère ont complété individuellement un questionnaire sociodémographique ainsi que le Q-sort sur les valeurs éducatives parentales. La durée des visites familiales a été en moyenne d'une heure 30 minutes.

### 3.3 Instruments

#### 3.3.1 Q-sort sur les valeurs éducatives parentales

Un Q-sort mesurant les valeurs éducatives parentales a été administré dans le cadre de notre projet de recherche. Les 70 énoncés qui composent le Q-sort ont été élaborés à partir d'une exhaustive recension de la littérature relativement aux dimensions collectivistes et individualistes de la culture, mises au jour par Hostfede (1980) ainsi qu'à certains attributs ou caractéristiques des dimensions collectivistes et individualistes, soit la verticalité et l'horizontalité (Singelis et al., 1995). Un groupe

d'experts qui provient de différentes communautés (Brésil, Canada francophone et anglophone) a participé à l'élaboration des items et a été appelé à effectuer le tri des cartes dans le but de déterminer les profils optimaux collectiviste et individualiste ainsi qu'horizontal et vertical. Le Q-sort sur les valeurs éducatives parentales a été employé dans au moins une étude ( $n = 217$  mères et 172 pères) et a permis de mettre au jour, à partir d'analyses factorielles exploratoires, trois regroupements de parents nommés a posteriori individualiste, collectiviste et verticaliste (Bigras et Crepaldi, 2012). Soulignons qu'aucun regroupement horizontaliste n'a été retrouvé dans l'échantillon de Bigras et Crepaldi (2012). Dans le cadre de notre recherche, le Q-sort sur les valeurs éducatives parentales a été complété par le père et la mère de la même famille. Ces derniers ont été invités à classer les 70 cartes sur lesquelles on retrouve un énoncé qui concerne les valeurs collectivistes et individualistes et leurs attributs horizontaux et verticaux que les parents sont susceptibles de favoriser dans le cadre de l'éducation de leur enfant à la vie en société, par exemple « Mon enfant doit faire respecter ses droits » qui représentent des valeurs individualistes ou encore « Mon enfant doit coopérer avec les autres », qui représentent des valeurs collectivistes. Les parents devaient classer les 70 cartes en sept piles de 10 énoncés chacune selon les catégories suivantes : « Absolument pas important », « Pas important », « Peu important », « Plus ou moins important », « Important », « Très important », « Extrêmement important ». Afin de faciliter la manipulation des cartes, il a été recommandé aux parents d'effectuer d'abord un classement général en trois piles « Important », « Neutre », « Pas important », puis de reclasser les cartes à l'intérieur des catégories plus spécifiques mentionnées précédemment.

Il existe deux méthodes qui permettent de mettre en relation des variables et des sujets, soit la méthode R, qui est employé par la majorité des chercheurs, ainsi que la méthode Q, moins utilisée. La principale différence entre ces deux méthodes est l'organisation des matrices de corrélation; contrairement à la méthode R, dans la méthode Q les variables deviennent les sujets (elles sont disposées en rangées dans la

plupart des logiciels de traitement de données) et les sujets deviennent les variables (ils sont disposés en colonne) (Block, 1957; Block et Block 1980). Le Q-sort est un instrument de mesure qui s'inscrit dans la méthode Q. La méthode Q, développée par Stephenson au début des années 50 (1953), rend possible une analyse valide de type ipsative (intrasujet) alors que l'analyse factorielle pourra ultérieurement dégager des patrons de réponses propres à un ensemble de répondants (Block, 1961; Mckeown et Thomas, 1988; Ozer, 1993). Ainsi, dans la méthode Q, les sujets se retrouvent dans les colonnes et les variables dans les rangées d'une base de traitement de données, l'analyse factorielle qui sera effectuée indiquera les sujets (colonnes) qui se regroupent entre eux, selon certaines caractéristiques (rangées). Stainton (1995) mentionne, de surcroît, qu'il est possible de créer des échelles à partir de la somme des énoncés qui représentent un construit puis en comparant ces échelles entre des groupes, ce qui correspond à employer des données issues de la méthode Q selon la méthode R.

Plusieurs chercheurs relèvent de multiples avantages à la méthode Q (Block, 1956; Block, 1957; Shields et Cichetti, 1997; Waters, Noyes, Vaughn et Ricks, 1985). D'abord, dans les énoncés d'un Q-sort, la fréquence du comportement est généralement distinguée du comportement décrit. Dans un questionnaire sur la socialisation, on pourrait, par exemple, demander à un parent d'indiquer si son enfant est « souvent opposant », alors que dans le cas d'un Q-sort, c'est la personne qui complète l'instrument qui accorde une valeur plus ou moins importante à la notion d'opposition. La personne qui complète le Q-sort n'est pas au fait de construits spécifiques reliés au contenu des énoncés qu'elle doit classer. Les biais reliés à la désirabilité sociale sont diminués grâce au classement d'un nombre fixe d'énoncés à l'intérieur d'un nombre de catégories établies. La personne qui effectue le classement doit impérativement discriminer ce qui est important pour elle et ce qui ne l'est pas, ce qui augmente ainsi la validité d'un outil qui cherche à mettre en évidence les préférences des répondants. L'ensemble de ces avantages rend compte de la

pertinence d'employer un Q-sort lorsqu'il est question d'interroger des gens relativement à des sujets sensibles telles les valeurs éducatives chez un parent; la neutralité des répondants face à une possible structure de réponse ainsi que la distribution forcée des items du Q-sort, permettra entre autres de diminuer l'effet de désirabilité sociale et d'augmenter la validité discriminante de l'outil. Dans le cadre de notre projet de recherche, le Q-sort sur les valeurs éducatives parentales a été traité tel qu'il est généralement traité dans le domaine de la psychologie, soit en créant des échelles à partir d'analyses factorielles, puis en plaçant ces échelles en relation avec d'autres instruments (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Bokhorst et Schuengel, 2004; DeMulder, Denham, Schmidt et Mitchell, 2007).

### 3.3.2 Échelle verticale

L'analyse factorielle exploratoire du Q-sort des valeurs éducatives parentales a permis de mettre au jour les 10 énoncés les plus verticaux ou « Extrêmement important » pour un grand échantillon de parents ( $n = 217$  mères et 172 pères), ainsi que les 10 énoncés les moins verticaux ou « Absolument pas important » (Bigras et Crepaldi, 2012). Un énoncé classé « Extrêmement important » pour un parent obtient le pointage le plus élevé, soit sept, alors qu'un énoncé classé « Absolument pas important » obtiendra un pointage de un. À partir du pointage des 10 énoncés les plus verticaux ainsi que du pointage inverse des 10 énoncés les moins verticaux, selon l'étude de Bigras et Crepaldi (2012), nous avons créé une échelle appelée verticale dans le but d'évaluer l'importance de l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes pour les parents de notre échantillon et de mettre en relation cette information avec le comportement social de leur enfant dans le contexte de la garderie. Dans nos résultats et notre discussion, nous parlerons de résultats faibles ou élevés sur l'échelle verticale. Les alphas de Cronbach pour cette échelle sont de 0,66 pour les pères et de 0,61 pour les mères. Rappelons que le Q-sort force la

distribution et limite les énoncés qui peuvent obtenir des pointages faibles ou élevés, ce qui diminue la possibilité d'observer des corrélations interitem élevées. Dans ce contexte, nous pouvons considérer la cohérence interne de l'échelle verticale suffisante, bien que les alphas de Cronbach ne soient pas supérieures à 0,70, seuil généralement admis comme acceptable (Tabachnick et Fidell, 2006) dans une approche de type R.

### 3.3.3 Échelle individualiste

L'analyse factorielle exploratoire du Q-sort des valeurs éducatives parentales a également permis de mettre au jour les 10 énoncés les plus individualistes ou « Extrêmement important » pour les répondants selon un grand échantillon de parents, ainsi que les 10 énoncés les plus collectivistes ou « Extrêmement important » (Bigras et Crepaldi, 2012). Dans notre échantillon, une échelle composée de l'addition des pointages aux 10 items les plus individualistes ainsi que de l'addition du pointage inverse des 10 items les plus collectivistes, appelée échelle individualiste a été créée. Dans nos résultats et notre discussion, nous parlerons de résultats peu individualistes ou individualistes étant donné le format de notre outil. Les alphas de Cronbach pour cette échelle sont de 0,56 pour les pères et de 0,64 pour les mères. Rappelons que le Q-sort force la distribution et limite les énoncés qui peuvent obtenir des pointages faibles ou élevés, ce qui diminue la possibilité d'observer des corrélations interitem élevées. Dans ce contexte, nous pouvons considérer la cohérence interne de l'échelle individualiste suffisante, bien que les alphas de Cronbach ne soient pas supérieures à 0,70, seuil généralement admis comme acceptable (Tabachnick et Fidell, 2006) dans une approche de type R. L'échelle individualiste permettra de mesurer l'importance des valeurs éducatives auprès des familles de notre étude et de mettre en lien cette information avec les comportements sociaux des enfants.

### 3.3.4 Questionnaire sociodémographique

Un questionnaire qui permet d'obtenir de l'information relativement aux caractéristiques de la famille telle que le revenu familial et personnel, le nombre d'enfants dans la maisonnée, l'âge des parents et de l'enfant cible de l'étude, le niveau de scolarité et le nombre d'années d'études complétées par les parents, le statut matrimonial, la langue d'expression des membres de la famille, le statut d'immigrant et le pays de provenance a été administré au père ainsi qu'à la mère des familles participantes.

### 3.3.5 Profil socioaffectif (PSA) - version abrégée

LaFreniere et ses collègues (1990) ont élaboré un outil d'évaluation du développement socioaffectif des enfants d'âge préscolaire qui s'inscrit dans une perspective développementale et de l'adaptation (LaFreniere et al., 1992; LaFreniere et Dumas, 1996) et dans laquelle les affects sont au centre de la vie sociale (Sroufe et al., 1984). Le questionnaire initial comporte 80 énoncés et permet de mesurer les comportements et les indices émotifs en lien avec l'expression des émotions, l'interaction avec les pairs et les adultes, selon une étendue allant de Jamais (1) à Toujours (6). Une version abrégée du PSA qui comprend 30 des 80 énoncés originaux a été développée afin de permettre une évaluation plus rapide des comportements sociaux des jeunes enfants (LaFreniere et Dumas, 1996). Trois échelles composées respectivement de cinq items négatifs ainsi que de cinq items positifs ont été identifiées à la suite d'une analyse factorielle en composante principale. Notez que nous ne présenterons pas l'échelle d'anxiété retrait puisqu'elle ne fait pas partie de nos hypothèses et analyses de recherche. L'échelle compétence sociale permet d'identifier la tendance générale de l'enfant à être adapté positivement aux interactions sociales (exemples : coopère avec les autres enfants dans une activité

de groupe, partage ses jouets avec les autres enfants, exprime du plaisir à accomplir des choses, etc.). L'échelle agressivité colère rend compte de la tendance agressive et opposante de l'enfant, aussi nommée difficultés extériorisées d'adaptation en contexte social (exemple : il vous frappe ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui, se retrouve dans des conflits avec des enfants, s'oppose à ce que vous suggérez).

Le PSA version abrégée possède d'excellentes propriétés psychométriques (LaFreniere et Dumas, 1996) comparables à celles de la version originale (LaFreniere et al., 1992). Ainsi, la cohérence interne des différentes échelles varie de 0,80 à 0,92 alors que la fidélité test retest se situe entre 0,78 et 0,86 après deux semaines (LaFreniere et Dumas, 1996). Notez que des analyses corrélationnelles entre les échelles de la version abrégée et la version originale se situent entre 0,92 et 0,97. Le PSA version abrégée possède une bonne validité de construit; comme cela est retrouvé dans la littérature et des différences systématiques selon le sexe et l'âge de l'enfant sont observées pour chacune des trois échelles (Venet, Bigras et Normandeau, 2002). Le PSA a été validé dans différentes cultures (LaFreniere et al., 2002), est facile d'emploi et peut être complété par des non-professionnels.

### 3.3.6 Mesure de l'agression physique

Le *Preschool Social Behaviour Questionnaire* ou PQSB a été développé par une équipe de chercheurs (Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987; Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer, 1992). Ce questionnaire mesure différents aspects du fonctionnement du jeune enfant comme la prosocialité, l'hyperactivité, l'anxiété, l'inattention ainsi que l'agression physique. Notez que l'outil ne comportait que trois items sur l'agression physique et puisque Tremblay et ses collaborateurs souhaitaient étudier l'évolution de l'agression physique au cours du développement

des enfants, ils ont élaboré 11 items qui décrivent de façon plus complète les comportements d'agression physique. Par exemple, l'enfant se bat, brutalise les autres enfants, mord (Tremblay, Japel, Pérusse, McDuff, Boivin, Zoccolillo et Montplaisir, 1999). Les parents de notre étude devaient identifier la fréquence d'émission des différents comportements d'agression physique de leur enfant décrits dans chacun des 11 items selon la fréquence: « Jamais », « Parfois », « Souvent ». Cette mesure d'agression physique a, entre autres, permis de mettre au jour deux trajectoires des comportements d'agression physique chez les enfants, soit celle limitée à la période de l'enfance ainsi que celle qui débute durant l'enfance et se poursuit tout au long de la vie (Tremblay et al., 1999).

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

#### 4.1 Plan d'analyse

Les résultats des analyses descriptives seront d'abord présentés, suivis des analyses qui permettent de répondre à nos hypothèses de recherche. Des analyses de la variance à deux niveaux ont été effectuées afin de tester notre première hypothèse de recherche. Des analyses de régression linéaire et de régression logistique, qui comportent des tests sur les effets principaux et d'interaction, ont par la suite été réalisées dans le but de vérifier nos hypothèses deux et trois.

##### 4.1.1 Analyses préliminaires

Afin de vérifier la présence de données aberrantes univariées, un diagramme en tiges et feuilles a été réalisé pour chaque variable dépendante et indépendante continue. Aucune donnée aberrante univariée n'a été repérée. Afin de vérifier les distributions des variables dépendantes et des principales variables indépendantes continues, le coefficient d'asymétrie de chacune de ces variables a été divisé par son erreur type. Deux variables présentaient une distribution anormale (agressivité colère et agression physique). La variable agressivité colère transformée (racine carrée) sera employée dans les analyses. Après vérification de la distribution de la variable agression physique, un effet plancher est observé alors que plus de 39 % des sujets obtiennent le pointage minimum ou le pointage minimum plus un; la variable agression physique

dichotomisée (peu ou pas d'agression physique ou agression physique) sera employée dans les analyses. En ce qui a trait à la distribution des variables catégorielles, nous avons effectué une transformation de la variable du revenu familial en deux groupes (80 000 \$ et moins, plus de 80 000 \$); suite à l'observation des fréquences, un effet plafond important est observé alors que plus de 51 % des familles ont un revenu supérieur à 80 000 \$ (classe ouverte). Rappelons qu'aucune différence n'a été observée entre les 35 familles de classe de revenu moyen et les 7 familles de classe de revenu inférieur (groupe 80 000 \$ et moins).

Dans le but de vérifier la présence de données aberrantes multivariées, une analyse de régression linéaire a été effectuée avec les variables dépendantes ainsi que certaines variables indépendantes (valeurs éducatives individualistes du père et de la mère, l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes du père et de la mère, sexe de l'enfant, revenu familial transformé); la distance de Mahalanobis a été conservée pour chacune de ces variables et a été comparée à la valeur de Mahalanobis calculée pour notre échantillon ( $n = 87$  familles;  $p = 0,05$ ;  $dl = 9$ ); notez que les neuf degrés de liberté correspondent aux neuf variables incluses dans l'analyse. Aucune valeur de distance de Mahalanobis propre à chaque sujet qui provient de la régression ne dépasse la distance de Mahalanobis calculée pour notre échantillon; aucune donnée aberrante multivariée n'a donc été retirée de notre base de données.

#### 4.1.2 Analyses descriptives

Les moyennes et écarts-types des principales variables indépendantes et dépendantes continues seront présentés ainsi que les fréquences pour la variable dépendante dichotomique. En ce qui concerne les variables indépendantes, les moyennes obtenues par les pères et les mères pour la variable des valeurs éducatives

collectivistes et individualistes sont respectivement de 75,45 ( $\acute{E}.T.$  = 11,16) et de 75,60 ( $\acute{E}.T.$  = 10,76). Les pères et les mères obtiennent des résultats moyens de 100,72 ( $\acute{E}.T.$  = 11,59) ainsi que de 101,93 ( $\acute{E}.T.$  = 10,08) sur la variable de l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes. En ce qui a trait aux deux variables dépendantes continues, soit la moyenne des résultats obtenus au PSA sur les échelles de compétence sociale et d'agressivité colère, les analyses descriptives rendent compte de résultats situés respectivement à 4,24 ( $\acute{E}.T.$  = 0,98) et 2,25 ( $\acute{E}.T.$  = 0,98). La fréquence obtenue pour notre échantillon sur la variable dépendante dichotomique qui mesure l'agression physique rend compte que 53 % ( $n$  = 46) des sujets utilisent peu ou pas d'agression physique alors que 47 % ( $n$  = 41) d'entre eux emploient de l'agression physique. Les tableaux 4.1 et 4.2 rendent compte des analyses corrélationnelles effectuées entre les différentes variables dépendantes et indépendantes, en fonction du revenu familial. L'ensemble des anova effectuées entre le sexe de l'enfant, nos principales variables dépendantes et indépendantes ne sont pas significatives. Ainsi, aucun effet du sexe de l'enfant ne s'avère significatif en lien avec les valeurs éducatives des pères [ $F(1, 86) = 0,748; n.s.$ ], les valeurs éducatives des mères [ $F(1, 86) = 0,009; n.s.$ ], l'attribut vertical des valeurs éducatives des pères [ $F(1, 86) = 2,171; n.s.$ ], l'attribut vertical des valeurs éducatives des mères [ $F(1, 86) = 2,086; n.s.$ ], l'agressivité colère de l'enfant [ $F(1, 86) = 0,24; n.s.$ ] ainsi que la compétence sociale [ $F(1, 86) = 1,398; n.s.$ ]. Le sexe de l'enfant ne sera pas considéré à titre de modérateur dans nos analyses.

Tableau 4.1

Corrélations entre les variables dépendantes et indépendantes continues pour les familles de classe de revenu moyen

	1	2	3	4	5	6
Classe de revenu moyen (n= 42)						
1. Compétence sociale (PSA)	--					
2. Agressivité colère (PSA)	<b>-0,39**</b>	--				
3. Valeurs éducatives (père)	0,07	-0,18	--			
4. Valeurs éducatives (mère)	-0,10	0,02	<b>0,48**</b>	--		
5. Attribut vertical des valeurs éducatives (père)	-0,11	0,11	-0,19	-0,03	--	
6. Attribut vertical des valeurs éducatives (mère)	0,04	<b>-0,38*</b>	-0,00	-0,24	<b>0,38*</b>	--

\*p &lt; 0,05; \*\*p &lt; 0,01

Tableau 4.2

Corrélation entre les variables dépendantes et indépendantes continues pour les familles de classe de revenu supérieur

	1	2	3	4	5	6
Classe de revenu supérieur (n= 45)						
1. Compétence sociale (PSA)	--					
2. Agressivité colère (PSA)	<b>-0,55**</b>	--				
3. Valeurs éducatives (père)	-0,28	0,05	--			
4. Valeurs éducatives (mère)	0,09	<b>-0,32*</b>	-0,02	--		
5. Attribut vertical des valeurs éducatives (père)	0,24	<b>-0,37*</b>	-0,13	<b>0,34*</b>	--	
6. Attribut vertical des valeurs éducatives (mère)	-0,05	-0,14	-0,04	0,10	<b>0,38**</b>	--

\*p &lt; 0,05; \*\*p &lt; 0,01

## 4.2 Vérification de nos hypothèses et questions de recherche

### 4.2.1 Question 1 : Les valeurs parentales et le sexe des enfants

Afin de répondre à notre première question de recherche, qui a pour objectif de vérifier s'il existe un lien entre les valeurs éducatives parentales et le sexe de l'enfant lorsqu'on considère le revenu de la famille comme modérateur, une anova à deux niveaux (sexe de l'enfant et revenu transformé) a été effectuée.

En ce qui concerne les pères, aucun effet principal du sexe de l'enfant [ $F(1, 86) = 0,25; n.s.$ ] et du revenu familial [ $F(1, 86) = 0,13; n.s.$ ] en lien avec les valeurs éducatives individualistes ne s'avère significatif. L'effet d'interaction entre le sexe de l'enfant et le revenu familial en lien avec les valeurs éducatives individualistes du père n'est pas significatif [ $F(1, 86) = 0,67; n.s.$ ]. Chez les mères, un effet principal du revenu familial est observé en lien avec les valeurs éducatives individualistes [ $F(1, 86) = 8,55; p < 0,01$ ]; les mères de classe de revenu moyen sont plus individualistes que les mères de classe de revenu supérieur. Notons qu'aucun effet principal du sexe de l'enfant n'est observé [ $F(1, 86) = 0,31; n.s.$ ]. L'effet d'interaction de l'anova est marginalement significatif [ $F(1, 86) = 3,66; p = 0,059$ ]; lorsque l'enfant cible est une fille, les mères de classe de revenu moyen adoptent fortement des valeurs individualistes et privilégient des valeurs moins individualistes lorsqu'elles appartiennent à la classe de revenu supérieur, mais elles ne se distinguent pas en terme de valeurs lorsque l'enfant cible est un garçon.

Tableau 4.3  
Anova multiniveaux du sexe de l'enfant et du revenu familial pour les valeurs éducatives du père (n = 87)

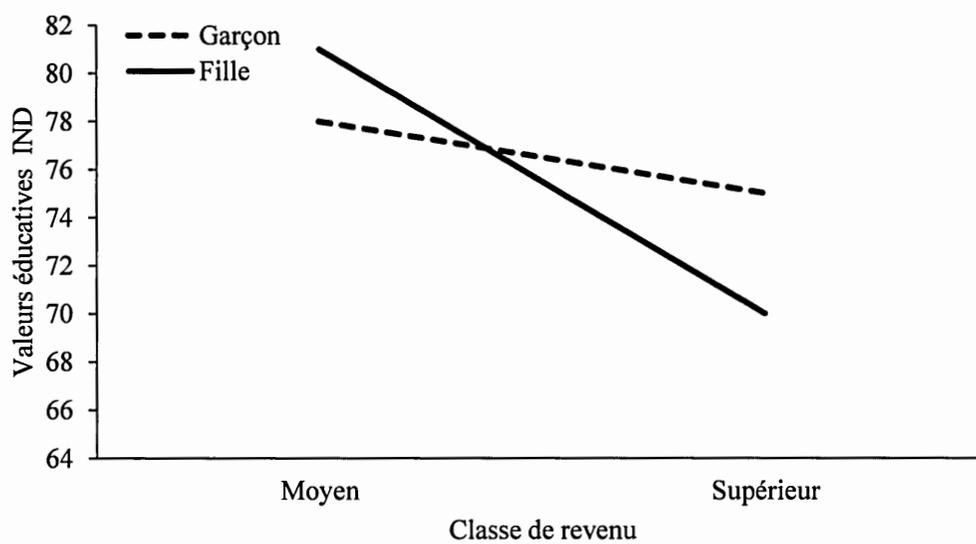
Source	<u>dl</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>
Sexe de l'enfant	1	31,84	0,25
Revenu familial	1	16,91	0,13
Sexe de l'enfant X revenu familial	1	84,88	0,67
Erreur intragroupe	83	127,25	

Tableau 4.4  
Anova multiniveaux du sexe de l'enfant et du revenu familial pour les valeurs éducatives de la mère (n = 87)

Source	<u>dl</u>	<u>MC</u>	<u>F</u>
Sexe de l'enfant	1	31,72	0,31
Revenu familial	1	868,91	<b>8,55**</b>
Sexe de l'enfant X revenu familial	1	371,57	<b>3,66<sup>†</sup></b>
Erreur intragroupe	83	101,58	

\*\*p < 0,01; <sup>†</sup>p = 0,059

Figure 4.1  
Interaction entre le sexe de l'enfant et le revenu familial pour les valeurs éducatives de la mère (n = 87)



#### 4.2.2 Hypothèse 1 : Les valeurs parentales et la compétence sociale

Dans le but de répondre à notre hypothèse 1 de recherche qui propose que des valeurs moins individualistes chez les mères soient associées positivement à la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire, toujours avec le revenu familial comme possible modérateur, alors que l'association entre les valeurs éducatives du père et la compétence sociale des enfants sera explorée, des analyses de régression linéaire ont été effectuées.

En ce qui concerne les pères, aucun effet principal des valeurs éducatives individualistes [ $t(84) = -1,02; n.s.$ ] et du revenu familial [ $t(84) = -0,02; n.s.$ ] en lien avec la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire ne s'avère significatif. Le lien entre les valeurs éducatives individualistes des pères et la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire, en tenant compte du revenu familial comme modérateur, s'avère de plus, non significatif [ $t(83) = -0,67; n.s.$ ]. Chez les mères, notez qu'il n'y a pas d'effet principal des valeurs éducatives individualistes [ $t(84) = 0,04; n.s.$ ] ou du revenu familial [ $t(84) = 0,05; n.s.$ ] en lien avec la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire qui est observé alors que l'effet modérateur du revenu familial s'avère aussi non significatif [ $t(83) = -0,89; n.s.$ ]; ces résultats ne vont pas dans le sens attendu de notre hypothèse 1.

Tableau 4.5  
Régression linéaire prédisant la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES B</u>	<u>β</u>	<u>R<sup>2</sup></u>	<u>ΔR<sup>2</sup></u>
Étape 1				0,01	0,01
Valeurs éducatives	0,01	0,01	-0,11		
Revenu familial	-0,00	0,21	0,00		
Étape 2				0,02	0,01
Valeurs éducatives X revenu familial	-0,08	0,02	-0,08		

Tableau 4.6  
Régression linéaire prédisant la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES B</u>	<u>β</u>	<u>R<sup>2</sup></u>	<u>ΔR<sup>2</sup></u>
Étape 1				0,00	0,00
Valeurs éducatives	0,00	0,01	0,01		
Revenu familial	0,01	0,23	0,01		
Étape 2				0,01	0,01
Valeurs éducatives X revenu familial	-0,10	0,16	-0,10		

#### 4.2.3 Hypothèse 2 : Les valeurs parentales et l'agression

Afin de vérifier notre hypothèse 2 de recherche, selon laquelle les valeurs fortement individualistes des pères de classe de revenu moyen sont reliées positivement à l'agressivité colère (comportements extériorisés) et à l'agression physique des enfants d'âge préscolaire alors que cette association sera explorée chez les mères, des analyses de régression linéaire et logistique ont été effectuées.

En ce qui concerne les pères, aucun effet principal des valeurs éducatives individualistes [ $t(84) = -0,54; n.s.$ ] ou du revenu familial [ $t(84) = 1,10; n.s.$ ] n'est observé en lien avec l'agressivité colère des enfants d'âge préscolaire; il apparaît toutefois que l'effet d'interaction des valeurs éducatives individualistes et du revenu est marginalement significatif [ $t(83) = 1,92; p = 0,058$ ]. L'effet d'interaction est observé uniquement en ce qui concerne les valeurs fortement individualistes; les pères de classe de revenu moyen qui présentent des valeurs éducatives fortement individualistes ont des enfants moins agressifs colériques alors que les pères qui autorapportent des valeurs éducatives fortement individualistes dont le revenu est dans la classe supérieure ont des enfants plus agressifs colériques; ces résultats vont à l'encontre de ceux attendus par notre hypothèse. Les résultats de l'analyse de régression logistique ne confirment pas notre première hypothèse. Ainsi, toujours chez les pères, aucun effet principal n'est observé relativement aux valeurs éducatives individualistes [ $\chi^2(1) = 0,40; n.s.$ ] ni au revenu familial [ $\chi^2(1) = 0,23; n.s.$ ] en lien avec l'agression physique des enfants d'âge préscolaire; il en va de même pour l'effet d'interaction des valeurs éducatives individualistes et du revenu qui n'est pas significatif [ $\chi^2(1) = 0,47; n.s.$ ].

Chez les mères, les résultats de l'analyse de régression linéaire ne rendent compte d'aucun effet principal pour les valeurs éducatives individualistes [ $t(84) = -1,61; n.s.$ ] ni pour le revenu familial [ $t(84) = 0,54; n.s.$ ] en lien avec l'agressivité colère des

enfants d'âge préscolaire. Les valeurs éducatives individualistes des mères ne sont pas reliées à l'agressivité colère des enfants d'âge préscolaire lorsqu'on prend le revenu familial comme modérateur [ $t(83) = 1,56; n.s.$ ]. L'analyse de régression logistique met à jour qu'aucun effet principal pour les valeurs éducatives individualistes [ $\chi^2(1) = 0,39; n.s.$ ] et le revenu familial [ $\chi^2(1) = 0,49; n.s.$ ] en lien avec l'agression physique n'est significatif; l'effet modérateur du revenu sur les valeurs éducatives individualistes maternelles n'est pas significatif [ $\chi^2(1) = 0,62, n.s.$ ].

Tableau 4.7

Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction ( $n = 87$ )

Variabiles	<u>B</u>	<u>ES B</u>	<u><math>\beta</math></u>	<u>R2</u>	<u><math>\Delta R2</math></u>
Étape 1				0,02	0,02
Valeurs éducatives	-0,00	0,00	-0,06		
Revenu familial	0,08	0,07	0,12		
Étape 2				<b>0,06<sup>t</sup></b>	0,04
Valeurs éducatives X revenu familial	0,07	0,04	<b>0,21<sup>t</sup></b>		

<sup>t</sup>p = 0,058

Figure 4.2

Interaction entre les valeurs éducatives du père et le revenu familial pour l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants au PSA (n = 87)

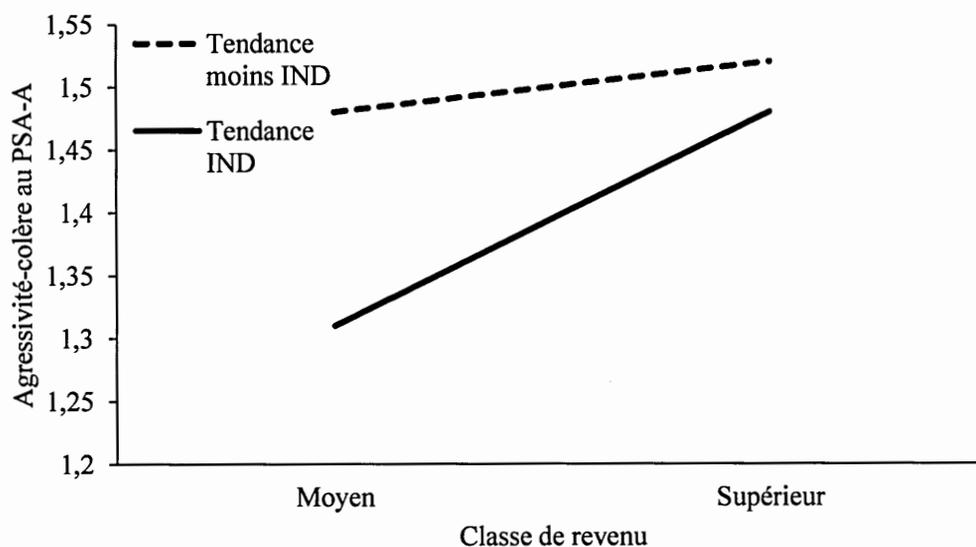


Tableau 4.8

Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES</u>	<u>Odds ratio</u>	$\chi^2$
Étape 1				0,94
Valeurs éducatives	0,01	0,02	1,02	
Revenu familial	-0,21	0,43	0,81	
Étape 2				0,47
Valeurs éducatives X revenu familial	0,16	0,24	1,18	

Tableau 4.9

Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES B</u>	<u>β</u>	<u>R2</u>	<u>ΔR2</u>
Étape 1				0,05	0,05
Valeurs éducatives	-0,01	0,00	-0,18		
Revenu familial	0,04	0,07	0,06		
Étape 2				0,07	0,03
Valeurs éducatives X revenu familial	0,06	0,04	0,17		

Tableau 4.10

Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES</u>	<u>Odds ratio</u>	<u>χ<sup>2</sup></u>
Étape 1				0,66
Valeurs éducatives	-0,01	0,02	0,99	
Revenu familial	-0,32	0,46	0,73	
Étape 2				0,62
Valeurs éducatives X revenu familial	0,18	0,23	1,2	

Dans le but de vérifier notre hypothèse de recherche qui propose qu'un résultat élevé sur l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes soit associées positivement à l'agressivité colère (comportements extériorisés) ainsi qu'à l'agression physique chez les enfants d'âge préscolaire chez les pères de classe de revenu moyen, alors que ce lien sera exploré en ce qui concerne les mères, des analyses de régression linéaire et logistique ont été effectuées.

Les résultats de l'analyse de régression linéaire ne rendent compte chez les pères d'aucun effet principal de l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes [ $t(84) = -1,06; n.s.$ ] et du revenu familial [ $t(84) = 0,72; n.s.$ ] en lien avec l'agressivité colère. L'effet d'interaction entre l'attribut vertical des valeurs collectivistes et individualistes et le revenu de la famille est marginalement significatif et uniquement observé chez les pères de classe de revenu supérieur [ $t(83) = 2,53; p < 0,05$ ]. Lorsque les pères obtiennent un pointage qui est faible sur l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes, plus leur revenu familial est élevé et plus leurs enfants sont agressifs colériques; en ce qui concerne les pères qui obtiennent un pointage sur l'attribut vertical qui est élevé, plus leur revenu familial est élevé et moins leurs enfants sont agressifs colériques au PSA. Ces résultats ne vont pas dans le sens de notre hypothèse. Pour ce qui est de l'agression physique, aucun effet principal n'est observé en lien avec l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes [ $\chi^2(2) = 0,59; n.s.$ ] et le revenu familial [ $\chi^2(2) = 0,55; n.s.$ ]. Toujours chez les pères, l'effet d'interaction entre l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes et le revenu familial en lien avec l'agression physique est aussi non significatif [ $\chi^2(1) = 3,25; n.s.$ ].

Pour ce qui est des mères, les résultats de l'analyse de régression hiérarchique révèlent un effet principal de l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes [ $t(84) = -2,50; p < 0,05$ ] en lien avec l'agressivité colère des enfants d'âge préscolaire. Ainsi, plus les mères adoptent l'attribut vertical des valeurs

collectivistes et individualistes, moins leur enfant est agressif colérique. L'effet principal du revenu familial ne s'avère pas significatif [ $t(84) = 1,15; n.s.$ ] tout comme l'effet d'interaction entre l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes et le revenu familial, en lien avec l'agressivité colère des enfants [ $t(83) = -0,66; n.s.$ ]. L'analyse de régression logistique rend compte de l'absence d'effet principal en ce qui concerne l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes de la mère [ $\chi^2(2) = 0,67; n.s.$ ] et du revenu de la famille [ $\chi^2(2) = 0,23; n.s.$ ] en lien avec l'agression physique des enfants d'âge préscolaire; notez que l'effet d'interaction entre ces deux variables s'avère aussi non significatif [ $\chi^2(1) = 0,83; n.s.$ ].

Tableau 4.11

Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)

Variables	B	ES B	$\beta$	R2	$\Delta R2$
Étape 1				0,03	0,03
Attribut vertical des valeurs éducatives	-0,00	0,00	-0,12		
Revenu familial	0,05	0,07	0,08		
Étape 2				<b>0,10*</b>	0,07
Attribut vertical des valeurs éducatives X revenu familial	0,09	0,04	<b>0,27*</b>		

\* p &lt; 0,05

Figure 4.3

Interaction entre l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes du père et le revenu familial pour l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants au PSA (n = 87)

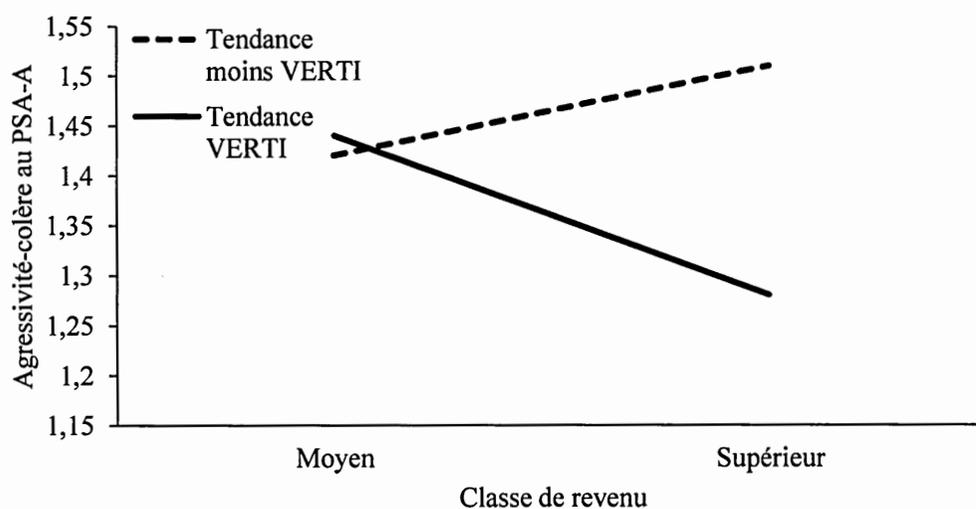


Tableau 4.12

Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales du père et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES</u>	<u>Odds ratio</u>	$\chi^2$
Étape 1				0,65
Attribut vertical des valeurs éducatives	-0,02	0,02	0,99	
Revenu familial	-0,34	0,46	0,71	
Étape 2				3,25
Attribut vertical des valeurs éducatives X revenu familial	0,45	0,26	1,56	

Tableau 4.13  
Régression linéaire prédisant l'agressivité colère (comportements extériorisés) des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES B</u>	<u>β</u>	<u>R2</u>	<u>ΔR2</u>
Étape 1				<b>0,08*</b>	0,08
Attribut vertical des valeurs éducatives	-0,01	0,00	<b>-0,26*</b>		
Revenu familial	0,08	0,07	0,12		
Étape 2				0,09	0,01
Attribut vertical des valeurs éducatives X revenu familial	-0,02	0,03	-0,07		

\* p < 0,05

Tableau 4.14  
Régression logistique prédisant l'agression physique des enfants d'âge préscolaire à partir des variables parentales de la mère et terme d'interaction (n = 87)

Variables	<u>B</u>	<u>ES</u>	<u>Odds ratio</u>	<u>χ<sup>2</sup></u>
Étape 1				0,95
Attribut vertical des valeurs éducatives	-0,02	0,02	0,98	
Revenu familial	-0,23	0,43	0,8	
Étape 2				0,83
Attribut vertical des valeurs éducatives X revenu familial	-0,21	0,23	0,81	

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Notre étude est l'une des premières, à notre connaissance, à avoir mis en lien les valeurs éducatives parentales avec l'expression de comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire en contexte extrafamilial. Les résultats de nos analyses exploratoires rendent compte d'un lien entre les valeurs éducatives des mères et les comportements de l'enfant, mais uniquement en ce qui concerne les filles et en utilisant le revenu de la famille comme modérateur. De façon générale, les résultats de nos analyses ne vont pas dans le sens de nos hypothèses de recherche. Ainsi, nous n'avons pas détecté d'association négative entre les valeurs individualistes des mères et la compétence sociale de leurs enfants comme nous le proposons dans notre première hypothèse. Nous n'avons pas décelé de lien positif significatif, tel que suggéré dans notre deuxième hypothèse, entre les valeurs individualistes et l'agression physique ou l'agressivité colère des enfants d'âge préscolaire, même en tenant compte du revenu familial. Finalement, notre troisième hypothèse selon laquelle les pères appartenant à la classe de revenu moyen qui adhèrent de façon importante à des valeurs ayant des attributs verticaux ont des enfants plus agressifs colériques et plus agressifs physiquement n'a pas non plus été confirmée. La présente section reprend une à une notre question de recherche et nos hypothèses en les reliant aux récentes recherches dans le domaine.

#### 5.1 Question 1 et résultats

Peu de recherches ont tenté de mettre en relation les valeurs éducatives parentales et le sexe de l'enfant. Une récente étude réalisée dans notre laboratoire n'a pas été en mesure de détecter un lien significatif entre ces éléments (Bigras et Crepaldi, 2012). Certains arguments nous ont malgré tout amenés à croire qu'un tel lien peut exister si on tenait compte d'autres variables comme le sexe des parents. Par exemple, Hastings, Rubin et DeRose (2005) se sont intéressés aux pratiques des pères et des mères ainsi qu'à certaines caractéristiques du tempérament des enfants à l'âge de 2 ans et ont fait des liens entre ces variables et les comportements prosociaux des enfants envers des étrangers deux ans plus tard. Les résultats de leur étude ne rendent compte d'aucun lien entre les pratiques des pères et la prosocialité de leur enfant. Chez les mères toutefois, il apparaît que les pratiques parentales protectrices, comme le fait d'être préoccupées par le bien-être de son enfant ou encore de participer aux activités de son enfant, sont associées à davantage de prosocialité avec les étrangers de la part des enfants de sexe féminin de tempérament inhibé. Nous savons que les pratiques éducatives parentales, qui sont notamment les moyens mis de l'avant par la figure parentale dans le but d'éduquer et de socialiser son enfant (Besnard et al., 2009), sont le vecteur de transmission de la culture du parent et des valeurs qui y sont associées, c'est-à-dire ce que ce dernier souhaite transmettre à son enfant (Bornstein, 2009). Il est ainsi possible que certaines valeurs éducatives parentales soient aussi associées au sexe de l'enfant, particulièrement si l'on tient en compte de nouveaux éléments, comme le sexe du parent. Nos résultats vont dans le sens d'un lien entre le sexe de l'enfant et les valeurs éducatives selon le sexe des parents, mais en tenant compte de leur provenance socioéconomique : les mères appartenant à la classe de revenu moyen adoptent davantage des valeurs éducatives individualistes que les mères de revenu supérieur. Ces résultats suggèrent que les mères de familles qui vivent dans un milieu socioéconomique moyen font la promotion chez leur enfant de buts développementaux, ou caractéristiques psychologiques et comportementales que les parents souhaitent promouvoir chez leur enfant (Tamis-LeMonda et al., 2007), qui sont différents de ceux des familles qui évoluent dans un contexte plus aisé

financièrement (Hoff, Laursen et Tardif, 2002; Magnuson et Duncan, 2002). Nos résultats vont partiellement dans le sens de la recension des écrits de Hoff et ses collègues (2002), qui concerne le lien entre le statut socioéconomique des familles et différents aspects du parentage comme les buts développementaux. Cette étude fait entre autres ressortir que les parents de plus faible statut socioéconomique ont davantage tendance à promouvoir le conformisme chez leur enfant, alors que les parents de statut socioéconomique élevé ainsi que les familles de classe de revenu moyen cherchent plutôt à développer l'initiative chez leur enfant. On explique cette différence par le fait que les familles de classe de revenu inférieur vivent un ensemble de conditions matérielles et psychologiques qui peuvent induire de la détresse émotionnelle et diminuer leur sentiment d'efficacité parentale, ou la croyance selon laquelle leur parentage aura un impact positif dans la vie de leur progéniture (Elder, Eccles, Ardel et Lord, 1995). Un faible sentiment d'efficacité parentale influencera les buts que les parents fixeront pour leurs enfants (Brody, Flor et Gibson, 1999). Les mères de notre échantillon appartenant à la classe de revenu moyen adoptent davantage des valeurs individualistes, comme, permettre à son enfant d'affirmer ses opinions et de faire respecter ses droits, ce qui est cohérent avec la promotion de l'initiative personnelle chez leur enfant. Nos résultats soulèvent toutefois une distinction entre la classe de revenu moyen et supérieur, ce qui n'est pas rapporté dans la recension de Hoff et ses collègues (2002). En effet, les mères appartenant à la classe de revenu supérieur de notre étude adoptent plus faiblement des valeurs individualistes avec leur enfant d'âge préscolaire que les mères de la classe moyenne. Il nous est difficile d'expliquer cette distinction. La plupart des études effectuées sur la parentalité s'intéressent aux différences entre les familles de classe de revenu inférieur versus les classes de revenu moyen ou supérieur, plutôt qu'aux distinctions entre les familles de classe de revenu moyen et supérieur. Il est largement reconnu que la pauvreté est un facteur de risque à des pratiques parentales considérées négatives, par exemple l'utilisation de la punition corporelle et de pratiques éducatives coercitives, d'où l'importance de s'intéresser aux familles de classe de revenu inférieur (Gershoff,

2002; Hoff et al., 2002; Moilanen, Shaw, Dishion, Gardner et Wilson, 2010). Les parents évoluent dans des environnements qui diffèrent selon leur statut socioéconomique (Hoff et al., 2002); cela pourrait prévaloir autant pour les familles de classe de revenu inférieur que pour celles de classe de revenu moyen et supérieur. Il est possible que comparativement aux familles appartenant à la classe de revenu inférieur, les familles de classe de revenu tant moyen que supérieur favorisent davantage le développement de l'autonomie chez leur enfant, mais que ces deux derniers groupes se distinguent entre eux sur d'autres valeurs. Notre étude soulève en effet l'importance de distinguer les familles de classe de revenu moyen et supérieur lorsqu'on s'intéresse à la parentalité.

Nos résultats indiquent un lien significatif entre les valeurs parentales et le sexe de l'enfant en ce qui concerne les filles. Certaines études rendent compte que les filles et les garçons bénéficient différemment des ressources de leur milieu. Par exemple, une récente recherche longitudinale a mis au jour que les garçons de milieu défavorisé manifestent des comportements antisociaux qui se maintiennent entre les âges de 5 et 12 ans, alors que les comportements chez les filles deviennent à un niveau comparable à celles de milieu favorisé au fil du temps (Odgers, Caspi, Russell, Sampson, Arsénault et Moffit, 2012). De plus, l'évaluation d'un programme d'été ciblant des familles défavorisées afin de mieux préparer les enfants à leur entrée à l'école rend compte d'un effet bénéfique du programme sur le plan de la socialisation telle qu'évaluée par l'enseignante, mais uniquement chez les filles (Berlin, Dunning et Dodge, 2011). Les auteurs de ces deux articles s'expliquent mal cette disparité sexuelle. Odgers et ses collègues (2012) constatent que de vivre dans un quartier pauvre place davantage les garçons à risque de poursuivre une trajectoire de comportements antisociaux depuis la petite enfance de façon intense et persistante (Moffitt et Caspi, 2001) même en contrôlant pour l'effet des variables propres à la famille. Berlin, Dunning et Dodge (2011) avancent, pour leur part, que la disparité entre les garçons et les filles pourraient s'expliquer par une plus grande sensibilité des

garçons aux stressseurs présents en milieu défavorisé, par la présence de facteur de protection pour les filles comme une plus grande réceptivité de ces dernières aux programmes visant à développer la compétence sociale ou encore par une relation avec l'enseignant différente de celle de leur homologue masculin. En effet, Ewing et Taylor (2009) ont récemment mis au jour qu'une relation de proximité avec l'enseignante est davantage associée à la compétence sociale à l'école chez les filles que les garçons. Il est possible que grâce à leurs compétences sociales mieux développées que celles des garçons du même âge (LaFreniere et al. 1992), la propension chez les jeunes filles à créer des liens variés avec leur entourage pourraient avoir l'avantage de les protéger contre les méfaits de la rareté des ressources matérielles en maintenant un accès à plus d'échanges sociaux qui sont souvent porteurs d'occasions de stimulations tant cognitives qu'affectives.

Il est intéressant de comprendre nos résultats, c'est-à-dire l'adoption de valeurs éducatives différentes de la part des mères selon le revenu de la famille uniquement avec leur fille, dans l'optique du modèle transactionnel de Sameroff (2009). Selon ce modèle, le parent n'est pas l'unique agent qui influencera le développement de son enfant. Ce dernier est aussi reconnu comme participant actif et des caractéristiques tels son sexe, ou encore les comportements dont il fait montre en interaction avec son parent, vont influencer comment son parent agira en retour. L'enfant se développera en interactions de façon continue à travers le temps et selon ses expériences (Sameroff et Mackenzie, 2003). Bien que le modèle transactionnel permette de rendre compte de la complexité des interactions parent-enfant, peu d'études mettent de l'avant ce type de cadre d'analyse (Kuczynski et Parkin, 2009). En fait, la plupart des études tentent généralement de mettre au jour un lien unidirectionnel entre, par exemple, certaines caractéristiques des pratiques parentales et leurs possibles impacts sur l'enfant, alors qu'un cadre transactionnel chercherait aussi à explorer dans quelle mesure les caractéristiques de l'enfant, comme la présence de difficultés de comportements, induisent certaines de ces pratiques parentales. Dans le but de

répondre à ce type de question, il est nécessaire d'effectuer une étude longitudinale avec plusieurs temps de mesure afin, entre autres, d'identifier les périodes au cours desquelles l'enfant ou son environnement sont le plus susceptibles d'être changé ou d'influencer (Sameroff et Mackenzie, 2003). Notre étude ne présente qu'un seul temps de mesure. Toutefois, nos analyses de type corrélationnel peuvent être associées tant à des hypothèses unidirectionnelles que bidirectionnelles. Ainsi, nous pouvons expliquer le lien entre les valeurs des mères qui diffèrent selon le revenu de la famille uniquement avec leur fille par l'explication suivante : il est possible qu'au cours de la période préscolaire, les filles se montrent plus réceptives aux ressources de leur milieu que ne le sont les garçons, c'est-à-dire aux valeurs éducatives mises de l'avant par leur mère, puisqu'elles sont plus compétentes sur le plan social (LaFreniere et al. 1992) et ainsi plus susceptibles de se laisser influencer par certains comportements et attitudes de leur parent. La mère serait ici une figure clé puisqu'à cette étape du développement, l'enfant a acquis la constance du genre et tend à adopter de façon temporairement peu nuancée les rôles, conduites et activités des personnes du même sexe (Rouyer, 2008).

## 5.2 Hypothèse 1 et résultats

Peu d'études ont été réalisées afin de vérifier le lien potentiel entre les valeurs des parents, mais cette fois avec la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire. La seule étude effectuée sur le sujet a été produite dans notre laboratoire de recherche et va dans le sens d'une association significative entre l'adoption de valeurs à la fois collectivistes-horizontales et individualistes-horizontales et une plus grande compétence sociale chez l'enfant, mais uniquement en ce qui concerne les mères (Bigras et Crepaldi, 2012).

Nos résultats ne vont pas dans le sens attendu. Les analyses que nous avons effectuées ne rendent compte d'aucun effet principal des valeurs éducatives des pères et des mères ni d'effet modérateur du revenu de la famille en lien avec la compétence sociale des enfants. Il est possible que l'opérationnalisation de notre variable SES, qui se limite au revenu de la famille, soit imparfaite dans le contexte de notre étude ce qui expliquerait que l'ensemble de nos hypothèses ait été infirmé. Hoff et ses collègues (2002) proposent de mettre en lien séparément les différents aspects du statut socioéconomique soit le revenu de la famille, le statut occupationnel et niveau de scolarité des parents et, par exemple, les buts développementaux mis de l'avant par les parents. Cela permettrait selon eux de distinguer les impacts propres à chacun de ces aspects sur le parentage ainsi que les impacts associés au facteur SES ou à ces aspects combinés. En utilisant une stratégie analytique différente, par exemple, en reproduisant notre étude avec un échantillon plus important, cela permettrait de mesurer de façon concurrente et isolée l'effet des trois aspects qui constitue le facteur SES. Nous pourrions tester le possible effet modérateur de ces différentes combinaisons des aspects du facteur du SSE en lien avec les valeurs éducatives parentales.

Nous pouvons aussi expliquer nos résultats, c'est-à-dire l'absence de lien entre les valeurs éducatives des mères et la compétence sociale des enfants lorsque le revenu familial est employé à titre de modérateur de la façon suivante : il est possible que nous n'ayons pas ciblé l'aspect central des valeurs parentales qui est effectivement relié à la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire, c'est-à-dire l'attribut horizontal. En effet, Bigras et Crepaldi (2012) ont identifié les échelles de valeurs éducatives collectivistes et individualistes parmi les sujets de leur échantillon et ont, a posteriori, réalisé que ces deux échelles ne sont composées d'aucun item qui reflète l'attribut vertical ou qui invoque l'importance de la compétition et du respect de l'autorité. Lorsque nous analysons en détail la composition de notre échelle collectiviste et individualiste, il apparaît que non seulement aucun item vertical n'est

retrouvé, soit aucun item de compétition, d'autoritarisme, de respect de l'autorité et de l'obéissance (Kemmelmeier et al., 2003; Triandis et Suh, 2002), mais qu'aucun item horizontal, ou qui vise l'égalité entre les personnes (Triandis, 1995), n'est non plus identifié. Rappelons que notre échelle a été élaborée à partir des 10 items les plus individualistes et du résultat inverse des 10 items les plus collectivistes identifiés dans l'étude de Bigras et Crepaldi (2012). Nos 20 items proviennent sans exception de la catégorie « Extrêmement important » d'un Q-sort qui, de par sa structure, force la distribution des données. Il est possible que ces items soient purs et qu'ils ne reflètent que les aspects centraux à la fois de l'individualisme et du collectivisme. L'attribut horizontal des valeurs éducatives collectivistes et individualistes, qui suppose une recherche d'égalité entre les membres d'un même groupe, pourrait être l'élément central associé à la compétence sociale au cours de la petite enfance, plus que ne le seraient, par exemple, les valeurs éducatives collectivistes et individualistes des parents. Des recherches ultérieures devraient être effectuées en ce sens afin de vérifier cette avenue.

### 5.3 Hypothèse 2 et résultats

Une seule étude a été effectuée à ce jour dans notre laboratoire afin de mettre au jour le potentiel lien entre les valeurs des parents avec l'agressivité colère, mais elle n'a identifié aucune association significative entre ces éléments (Bigras et Crepaldi, 2012). Notons toutefois que cette étude n'a pas employé le revenu comme modérateur potentiel, alors que l'on sait qu'un faible revenu est un facteur important relié à l'agression en bas âge (Pagani et al., 1997). Cette étude ne s'est pas non plus intéressée à l'agression physique, qui est comme nous le savons, une manifestation normative d'agression au cours de l'âge préscolaire (Tremblay et al., 2004). Voilà les éléments qui nous ont amenés à retenir notre hypothèse aux fins d'analyses.

Nos résultats n'ont pas confirmé l'hypothèse voulant que les pères appartenant à la classe de revenu moyen qui adoptent des valeurs individualistes ont des enfants qui sont plus agressifs colériques, alors que les pères qui ont des valeurs individualistes, et qui disposent d'un revenu familial situé dans la classe de revenu supérieur ont des enfants qui sont moins agressifs colériques. C'est plutôt le patron inverse qui s'avère significatif dans nos analyses : comparativement aux pères de classe de revenu moyen qui ont des valeurs individualistes, les pères de classe de revenu supérieure ont des enfants plus agressifs colériques. Nous pouvons expliquer nos résultats de la façon suivante : les pères qui appartiennent à la classe de revenu moyen travaillent un moins grand nombre d'heures à l'extérieur de la maison et passent plus de temps avec leur enfant. Ces derniers sont ainsi plus à même de profiter de l'éducation qu'ils reçoivent de leur père à travers ses valeurs éducatives fortement individualistes, et cela les amène à manifester moins d'agressivité colère. D'un autre côté, les pères qui ont pour leur part un revenu familial situé dans la classe de revenu supérieur sont moins présents auprès de leur enfant d'âge préscolaire, puisqu'ils travaillent un nombre d'heures plus important à l'extérieur de la maison. Ces derniers ne peuvent pas bénéficier de façon optimale de l'éducation de leur père, notamment à travers des valeurs éducatives fortement individualistes, et sont plus agressifs colériques. L'effet modérateur du revenu que nous observons dans notre étude serait ainsi le reflet du temps pendant lequel le père s'engage auprès de l'enfant. Becker et Moen (1999) rapportent en ce sens que plus que les pères, les mères choisissent une carrière qui ne va pas nuire à leur engagement envers les enfants. L'investissement parental des pères et des mères qui ont un emploi rémunéré est aussi différent; le temps que la mère passera auprès de ses enfants n'est pas affecté par son nombre d'heures de travail à l'extérieur ni par le nombre d'heures de son conjoint, alors qu'un portrait inverse est observé chez les pères (Roeters, van der Lippe et Kluwer, 2009). Yeung, Sandbergm, Davis-Kean et Hoffert (2001) soulignent que lorsque les deux membres du couple parental travaillent à l'extérieur, le revenu ainsi que le nombre d'heures travaillées à l'extérieur est associé négativement au nombre d'heures que les pères

passeront avec leur enfant au cours de la semaine, alors que cette relation n'a pas été observée en ce qui concerne les mères. Comme explication de ce phénomène, les auteurs avancent que les parents d'aujourd'hui tendent encore à percevoir la mère comme principal donneur de soin de l'enfant. Le père serait davantage impliqué auprès de son enfant lors des fins de semaine, c'est-à-dire lorsque son emploi du temps n'est pas contraint par son travail à l'extérieur de la maison.

Dans le but de nuancer le lien entre les valeurs collectivistes et individualistes et la manifestation des comportements sociaux de l'enfant à l'extérieur de la famille, nous avons proposé une hypothèse subsidiaire à l'hypothèse 2 dans laquelle nous ajoutons l'attribut vertical. Nous avons émis l'hypothèse que comparativement aux pères qui adoptent fortement l'attribut vertical des valeurs éducatives collectivistes et individualistes dont le revenu se situe dans la classe supérieure, les pères de la classe de revenu moyen ont des enfants d'âge préscolaire plus agressifs colériques et plus physiquement agressif. Plusieurs raisons nous ont amenés à formuler une hypothèse mettant en lien le revenu de la famille et l'attribut vertical des valeurs éducatives des pères. D'abord, Shwartz et al., 2009 ont trouvé que, comparativement aux mères, les pères adhèreraient davantage à une conception hiérarchique ou verticale de leur rôle parental. Une étude récente a de plus mis en lien l'individualisme-vertical des pratiques parentales et certains comportements d'inadaptation sociale de nature extériorisée chez les adolescents (Georgiou et al., 2013). Nos résultats ne vont pas dans le sens de notre hypothèse. L'attribut vertical ne s'est pas avéré significativement relié à l'agressivité colère ainsi qu'à l'agression physique des enfants chez les pères de classe de revenu moyen. Nos résultats indiquent toutefois que les pères qui adoptent fortement l'attribut vertical et qui se situent dans la classe de revenu supérieur ont des enfants moins agressifs colériques, alors que les pères qui adhèrent faiblement à l'attribut vertical et qui se retrouvent aussi dans la classe de revenu supérieur ont des enfants d'âge préscolaire qui sont plus agressifs colériques. Un lien a aussi été retrouvé chez les mères; plus elles adoptent l'attribut vertical des

valeurs collectivistes et individualistes auprès de leur enfant d'âge préscolaire, moins ce dernier sera agressif colérique. Il est possible d'expliquer nos résultats par l'hypothèse suivante : lorsque nous regardons attentivement la composition des items sur notre échelle verticale, il apparaît en fait qu'il s'agit de verticalisme-collectiviste et non de verticalisme-individualiste. Rappelons que le verticalisme-collectiviste implique le respect de l'autorité et l'obéissance, alors que le verticalisme-individualiste permet la compétition et l'autoritarisme (Triandis et Suh, 2002; Kimmelmeier et al., 2003). Georgiou et ses collègues (2013) ont établi un lien entre certaines difficultés extériorisées chez les adolescents et le verticalisme-individualiste, mais il est possible que les aspects collectivistes du verticalisme soient associés à moins de difficultés extériorisées. Ainsi, il est possible que les pères de notre étude qui sont dans la classe de revenu supérieur et qui passent moins de temps auprès de leur enfant que les pères de la classe de revenu moyenne (Yeung et al., 2001), mais qui insistent sur l'importance du respect de l'autorité et de l'obéissance dans leurs valeurs éducatives ont des enfants moins agressifs colériques. La précision du type de valeurs associées à l'attribut vertical, c'est-à-dire collectiviste ou individualiste, apparaît centrale lorsqu'on s'intéresse à l'impact de ces aspects sur les comportements sociaux des enfants.

Nous pouvons expliquer les résultats obtenus auprès des mères par l'hypothèse suivante : encore une fois, il est possible que nos résultats soient reliés à la composition de notre échelle verticale. Il est généralement reconnu dans la littérature que les femmes sont davantage collectivistes et collectiviste-horizontales que ne le sont les hommes (Bigras et Crepaldi, 2012; Kurman et Sriram, 2002; Singelis et al., 1995). Nous avons vu que les items qui composent notre échelle verticale sont en fait des items verticaux-collectivistes; il n'est pas surprenant que les mères de notre étude adoptent ce type de valeur. Rappelons que les valeurs éducatives collectivistes comprennent, entre autres, la recherche du maintien de l'harmonie dans le groupe (Oyserman et al., 2002). Ainsi, lorsqu'une mère de notre échantillon adhère plus

fortement à des valeurs verticales de type collectiviste, cela est relié à moins d'agressivité colère chez son enfant d'âge préscolaire. Nous pouvons expliquer l'absence de lien significatif pour le modérateur du revenu familial par les éléments suivants : nous avons vu que, comparativement à leur homologue masculin, les mères investiront auprès de leur enfant la même quantité de temps, nonobstant le nombre d'heures qu'elles travaillent à l'extérieur de la maison (Roeters et al., 2009). Peu importe si la mère travaille beaucoup ou non, ou qu'elle gagne un salaire élevé ou plus faible, elle s'occupera de ses enfants de la même façon, du moins en terme de temps.

Nous avons aussi proposé que plus un père adhère à l'attribut vertical ou encore à des valeurs éducatives individualistes, plus son enfant aura des manifestations d'agression physique, mais cette relation n'a pas été confirmée dans nos résultats. Il est possible que l'absence de lien significatif entre l'agression physique des enfants d'âge préscolaire et les valeurs éducatives collectivistes et individualistes, ainsi que leur attribut vertical reflètent les caractéristiques de notre échantillon et non une absence de lien entre ces éléments. Nous savons que c'est entre les âges de 24 et 48 mois que les comportements d'agression physique sont à leur apogée dans le répertoire comportemental de l'être humain. Nous savons aussi que la majorité des enfants vont poursuivre une trajectoire de déclin de l'agression physique. La moyenne d'âge des enfants qui a pris part à notre étude est d'environ 5 ans et demi et 39 % d'entre eux obtiennent le pointage le plus faible à notre variable de l'agression physique. Il est possible que compte tenu de l'âge des participants et de la faible distribution de l'agression physique parmi ces sujets, nous ne sommes pas en mesure de détecter le lien entre l'agression physique et les valeurs éducatives. Une recherche ultérieure pourrait cibler un plus grand nombre de participants dont l'âge moyen est inférieur à celui de notre échantillon.

De façon générale, nos résultats rendent compte de quelques différences entre les pères et les mères en ce qui concerne leurs valeurs éducatives parentales en lien avec les comportements sociaux de leur enfant. Comme nous l'avons vu, deux courants principaux peuvent être identifiés dans l'étude des différences sexuelles chez les parents, soit le courant de l'équivalence (l'apport des parents est similaire) et le courant de la complémentarité ou différenciation (l'apport des parents est différent) (Gagnon et Paquette, 2012). Dans le cadre de notre projet, nous avons privilégié le courant de la complémentarité ou différenciation parentale, car nous croyons que ce courant est mal exploité par le fait que les pères sont sous-représentés dans les recherches qui mettent en lien la parentalité et le développement des enfants (Gagnon, 2012), bien que l'on s'attende à ce qu'ils jouent un rôle important (Dubeau et al., 2012). Bien que la société se transforme et que les couples soient de plus en plus égalitaires en ce qui concerne leur engagement auprès des enfants, certaines différences sont encore observées dans les écrits scientifiques. Shwartz et Rubel (2009) ont, par exemple, effectué une étude à partir des données de 25 recherches menées dans 68 pays afin de déterminer de quelle façon la notion d'égalité entre les sexes est associée aux valeurs qui sont adoptées par les hommes et les femmes. Les résultats indiquent que la majorité des valeurs sont d'égale importance lorsque l'égalité entre les hommes et les femmes est élevée dans un pays donné à l'exception de la valeur du respect des traditions qui implique que les personnes acceptent et respectent les pratiques et attentes religieuses ou culturelles. Ainsi, autant les hommes que les femmes qui vivent dans un pays dans lequel l'égalité entre les sexes est élevée tendent à accorder de l'importance aux traditions. Les auteurs notent qu'une plus grande égalité entre les sexes dans la société n'a pas encore produit de changements profonds dans les expériences de rôle et les attentes reliés au sexe. Nous avons vu précédemment que les mères sont généralement plus engagées auprès de leur enfant que ne le sont les pères, même lorsque l'enfant présente des difficultés de comportements (Besnard et al., 2009) et cela, peu importe le nombre d'heures travaillés à l'extérieur de la maison (Roeters et al., 2009). Nous savons aussi que la

plupart des enfants se développent de façon harmonieuse et positive sans la présence d'un père (Pleck, 2012). Notre recherche peut, selon nous, nourrir le débat autour des deux courants retrouvés dans l'étude des pères, mais plus fondamentalement, permettre de mettre en lumière qu'au-delà d'un possible rôle essentiel du père, le père a un rôle important à jouer en ce qui concerne le développement de ses enfants (Pleck, 2004).

## CHAPITRE VI

### CONCLUSIONS

À notre connaissance, notre étude est l'une des premières à avoir mis en lien les valeurs éducatives collectivistes et individualistes des parents, ainsi que leur attribut vertical et l'expression des comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire. Contrairement aux pratiques éducatives, qui sont généralement l'objet d'étude dans les écrits qui s'intéressent à la parentalité, les valeurs associées aux pratiques éducatives sont plus stables (Grusec, 1997), ce qui mérite que l'on s'y attarde de façon plus importante. Notons par ailleurs que notre échantillon est d'une très grande richesse lorsqu'on le compare à celui d'études sur les effets parentaux qui sont composé habituellement uniquement de mères ou encore d'échantillons biparentaux de petite taille (Gagnon, 2012). De plus, les comportements sociaux des enfants de notre étude ont été évalués par une personne à l'extérieur de la famille qui a habituellement une bonne connaissance de l'enfant, soit l'éducatrice en garderie. Nous avons ainsi pu croiser des données qui proviennent de différentes sources, ce qui augmente la validité de nos résultats. Finalement, nous avons recueilli des informations relatives aux valeurs éducatives collectivistes et individualistes des parents, ainsi que leur attribut vertical à l'aide d'un outil inédit, soit le Q-sort sur les valeurs éducatives parentales. La méthodologie de type Q permet de diminuer le biais de désirabilité sociale étant donné qu'un nombre fixe d'items doit être classé dans chaque catégorie de cet instrument de mesure. Les répondants à un Q-sort doivent ainsi, étant donné la structure de ce type d'instrument de mesure, discriminer ce qui est important pour eux de ce qui ne l'est pas. La validité des réponses est d'autant augmentée.

Certaines limites à notre étude peuvent être relevées. Bien que notre étude comprenne un nombre appréciable de familles, il peut être insuffisant pour répondre à certaines analyses multivariées. Nous avons dû nous restreindre à n'utiliser qu'un seul modérateur reconnu dans la littérature comme étant relié à nos variables d'intérêt (revenu de la famille) afin de conserver une puissance statistique nécessaire à la détection d'un lien significatif. Par exemple, il est possible que la présence d'une fratrie influence l'adoption des valeurs des pères et des mères. Il serait intéressant de savoir si les parents tendent à généraliser les valeurs éducatives qu'ils adoptent à l'ensemble des enfants de leur famille ou s'ils font une distinction en fonction du sexe et de l'âge des enfants. Il est aussi possible que l'âge des enfants ou encore un élément qui lui est fortement corrélé, par exemple, le fait de fréquenter une garderie ou une classe de maternelle, soit relié aux valeurs éducatives adoptées par le parent. En effet, nous avons vu que les parents favorisent certaines caractéristiques psychologiques et comportementales chez leurs enfants qui reflètent leur valeurs éducatives en fonction entre autres de l'âge ou du niveau de développement de l'enfant (Tamis-LeMonda et al., 2007). De plus, alors que dans la littérature certains comportements sociaux de l'enfant comme la compétence sociale et l'agressivité colère sont fortement associés au sexe de l'enfant (Bigras et Crepaldi, 2012; Chen et Jiang, 2002; Ewing et Taylor, 2009; Javo, Ronning, Handega et Rudmi, 2009; LaFreniere et al., 2002; Venet et al., 2002), nous ne retrouvons pas pareil lien dans notre échantillon. Nous observons toutefois que le sexe de l'enfant est relié de façon significative aux valeurs éducatives, mais cela est vrai uniquement pour la mère. Il sera important de répéter une étude similaire à la nôtre avec un nombre plus important de sujets, afin d'être en mesure de tenir compte d'un plus grand nombre de modérateurs simultanément et d'inclure, par exemple, le sexe de l'enfant, le nombre d'enfants au sein de la famille ou encore l'âge de l'enfant.

Comme notre échantillon se compose uniquement de familles biparentales avec un père et une mère dont l'enfant d'âge préscolaire n'est pas connu pour avoir des

difficultés d'adaptations particulières, il est possible que les conclusions de notre étude ne puissent s'appliquer à des contextes familiaux spécifiques comme dans un contexte de monoparentalité ou encore d'homoparentalité, car les parents peuvent y adopter des valeurs éducatives différentes. Naples (2004) soulève en ce sens que les modèles familiaux homoparentaux peuvent déstabiliser l'essentialisme de genre associé au couple hétérosexuel traditionnel. Par exemple, les couples homoparentaux ont généralement des croyances moins stéréotypées et sont plus ouverts relativement aux attentes reliées au sexe que ne le sont les couples hétérosexuels (Stacey et Biblarz, 2001). Il serait intéressant d'effectuer une recherche non seulement sur le type de valeurs éducatives parentales qui sont privilégiées par les parents issus de modèles non traditionnels, mais aussi de vérifier dans quelle mesure l'effet de l'adhésion à ces valeurs quant aux comportements sociaux des enfants se distingue ou se rapproche de celui observé dans les modèles de famille traditionnelle.

De plus, bien que le seuil de faible revenu soit employé dans la vaste majorité des études afin de mettre en lien le revenu de la famille et, par exemple, l'appartenance à une trajectoire développementale de maintien de l'utilisation de l'agression physique, nous n'avons pas été en mesure de créer un troisième groupe de familles qui présente ce niveau de revenu dans notre échantillon. La perte de puissance statistique avec l'ajout de ce troisième groupe nous empêchait de détecter un lien entre nos variables dépendantes et le revenu des participants. Notre étude permet toutefois de mettre en évidence qu'il n'y a pas que la pauvreté ou le seuil de faible revenu de la famille qui soit associé aux comportements sociaux des enfants. Tel que nous l'avons vu précédemment, le seuil de faible revenu est arbitraire, et le stress vécu par une famille, qui appartient par exemple à la classe moyenne et qui serait très endettée, pourrait être suffisant pour affecter des éléments importants comme les valeurs éducatives parentales. Nous avons aussi pu constater que des différences existent en ce qui concerne les valeurs parentales entre les familles de la classe de revenu moyen et les familles de la classe de revenu supérieur, alors que ces deux groupes font

l'objet de peu de comparaison. Il serait toutefois intéressant d'effectuer une étude dans laquelle un modérateur du revenu à trois niveaux est inclus et de vérifier les différences et similitudes des familles selon ces contextes économiques distincts.

Nous ne retrouvons pas non plus une différence significative des valeurs parentales ainsi que leur attribut vertical selon le sexe du parent, alors que les pères sont généralement reconnus comme étant plus individualistes ainsi que plus verticaux et les mères sont davantage collectivistes. En effectuant une nouvelle recherche qui inclurait une mesure des buts développementaux des parents, nous pourrions possiblement mettre au jour un élément important par lequel les valeurs des pères et des mères sont associées de façon différente à certains comportements sociaux de l'enfant, comme l'agression colère (comportements extériorisés). Rappelons que Tamis-LeMonda et ses collègues (2007) proposent que les valeurs parentales s'expriment à travers les buts développementaux, c'est-à-dire à travers ce que les parents souhaitent développer chez leur enfant. Les valeurs individualistes et collectivistes peuvent cohabiter chez un même parent et seront plus ou moins mises de l'avant selon le contexte et l'âge de ce dernier.

Finalement, mentionnons que plutôt que de mettre en lien l'adoption de certaines valeurs éducatives d'un des membres du couple parental avec les comportements sociaux des enfants, certains chercheurs s'intéressent à la cohérence du message éducatif parental. La relation coparentale, c'est-à-dire les interactions entre les parents en lien avec l'éducation de leur enfant, influencerait d'ailleurs le développement de l'enfant au-delà des effets de la relation conjugale et des pratiques de chaque membre du couple parental (Doherty et Beaton, 2004). Par exemple, Floyd, Gilliom et Costigan (1998) relèvent qu'une relation coparentale positive, dans laquelle on retrouve une cohérence entre les attentes des parents ainsi que sur le plan de la discipline, pourrait influencer positivement l'éducation de l'enfant. De façon spécifique, Van Egeren et Hawkins (2004) ont identifié que les relations coparentales

caractérisées par la cohésion, la coopération ainsi que la chaleur, sont reliées tant à la compétence sociale qu'aux comportements prosociaux des enfants. Dans un projet de recherche ultérieur, il serait intéressant, par exemple, de vérifier si plus que les valeurs éducatives parentales collectivistes et individualistes adoptées individuellement par les pères et les mères, la cohérence des valeurs du couple parental est associée aux comportements sociaux des enfants.

Grâce à notre étude, nous savons que les valeurs éducatives individualistes des parents ainsi que l'attribut vertical sont associés à certains comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire, lorsqu'on considère le revenu de la famille comme modérateur. Comme les enfants évoluent dans des sociétés cosmopolites où les valeurs sociales et éducatives de leur entourage sont multiples, il est important de bien comprendre comment l'adhésion variable des adultes à certaines valeurs éducatives risque d'affecter l'enfant, ce qui permettra la création d'éventuels programmes de prévention précoces de l'inadaptation sociale.

## ANNEXE A

### Q-SORT SUR LES VALEURS ÉDUCATIVES PARENTALES

Numéro	Énoncés
1	Mon enfant devrait se fier à lui-même plutôt qu'aux autres
2	Mon enfant doit apprendre à suivre les règles sociales
3	Mon enfant doit pouvoir faire des compromis pour résoudre des conflits avec les autres
4	Le bien-être des autres est important pour mon enfant
5	Il doit être important pour mon enfant de respecter les décisions prises par son groupe (école, sport, etc.)
6	Mon enfant doit agir selon ses propres besoins
7	Mon enfant doit être ordonné
8	Les règles sociales sont indispensables pour le bien-être de mon enfant
9	Mon enfant doit faire respecter ses droits
10	Mon enfant devrait comprendre que la compétition est une loi de la nature
11	Je crois qu'il faut que mon enfant exprime ses émotions
12	Mon enfant doit préférer le travail en équipe plutôt que le travail en solitaire
13	Mon enfant doit chercher à s'améliorer
14	Mon enfant doit sentir qu'il a des obligations face à sa famille, l'école, etc.
15	Mon enfant doit prendre sa place et laisser les autres faire la leur
16	Mon enfant ne doit pas s'empêcher de faire ce qu'il aime parce que ça ne plaît pas aux autres
17	Mon enfant doit se défendre lorsqu'il est agressé

18	Mon enfant doit aimer travailler dans des situations où il est en compétition avec d'autres
19	Si un enfant était en difficulté, je voudrais que le mien l'aide selon ses capacités
20	Mon enfant doit comprendre qu'il est le seul responsable de ce qui lui arrive
21	Mon enfant doit d'abord faire des efforts, le plaisir viendra ensuite
22	Le bien-être de mon enfant dépend de sa capacité à assumer des obligations face aux autres
23	Mon enfant devrait sacrifier une activité qu'il aime si je ne l'approuvais pas
24	Mon enfant doit être fidèle en amitié; je n'accepterais pas qu'il parle en mal d'un ami
25	Mon enfant doit développer son plein potentiel tout au long de sa vie
26	Mon enfant doit respecter les personnes en autorité
27	Mon enfant doit coopérer avec les autres
28	Il faut que mon enfant se sente libre
29	Lorsqu'un membre d'une équipe fait une erreur, tous les membres devraient assumer les conséquences, dont mon enfant
30	Les relations de mon enfant avec les autres sont importantes, mais il faut qu'il s'éloigne des enfants nuisibles
31	Il est prudent que mon enfant se méfie des étrangers
32	Mon enfant doit être direct et franc lorsqu'il parle aux adultes
33	Le bonheur de mon enfant dépend du bonheur de ceux qui l'entourent
34	Mon enfant doit avoir confiance en lui
35	Mon enfant doit être modeste sur ses qualités, surtout en présence d'autres personnes
36	C'est important pour moi que mon enfant fasse mieux que les autres
37	Mon enfant devrait accepter l'aide des autres en cas de besoin
38	Mon enfant devrait partager avec ses amis

39	Mon enfant devrait faire les choses pour lui-même avant tout
40	Mon enfant doit comprendre que la politesse est très importante dans les relations avec les autres
41	Mon enfant doit prendre plaisir à passer du temps avec les autres
42	En situation de conflit, mon enfant devrait éviter la confrontation
43	Mon enfant devrait apprécier les moments de solitude
44	Cela me dérange lorsqu'un autre enfant réussit mieux que le mien
45	Il est du devoir de mon enfant de s'occuper de sa famille, même lorsqu'il doit sacrifier ce qu'il désire
46	Mon enfant devrait passer le plus de temps possible avec ses parents
47	Mon enfant doit affirmer ses opinions
48	Mon enfant doit être fier du travail bien fait
49	Mon enfant doit se fixer des buts et faire tous les efforts qu'il faut pour les atteindre
50	Mon enfant doit comprendre qu'il dépend des autres et que les autres dépendent de lui
51	Mon enfant doit aimer être le premier
52	Devenu adulte, mon enfant devra être indépendant financièrement des autres et de sa famille
53	Gagner est ce qui doit importer le plus pour mon enfant
54	Mon enfant doit se comporter différemment selon les personnes présentes et l'endroit où il se trouve
55	L'atteinte de buts personnels par mon enfant contribuera à son bien-être
56	Mon enfant doit avoir du respect pour les gens
57	Mon enfant ne doit pas agresser les autres
58	Mon enfant doit aimer avoir de l'influence sur les autres
59	Mon enfant doit être critique face à lui-même

60	Mon enfant doit aimer relever des défis
61	Il faut que mon enfant soit capable d'obéir
62	Mon enfant doit être curieux
63	Mon enfant doit défendre sa famille et ses amis lorsqu'ils sont menacés
64	Mon enfant doit faire des efforts pour éviter les chicanes avec les enfants de son groupe
65	Mon enfant doit avoir d'abord du plaisir dans ce qu'il fait, l'effort est secondaire
66	Mon enfant doit se sentir unique, il doit savoir qu'il est différent et ne ressemble pas aux autres
67	Mon enfant doit apprendre à se connaître
68	Je préfère que mon enfant pratique des sports d'équipe plutôt qu'individuels
69	Mon enfant doit persévérer dans une tâche difficile
70	Le sentiment d'appartenance au groupe doit être important pour mon enfant

***Cher parent,***

Vous devez classer des phrases écrites sur de petites cartes, selon qu'elles décrivent ou non ce que vous pensez à propos de l'éducation de votre enfant.

Ces phrases décrivent des valeurs que partagent la plupart des parents lorsque vient le temps de guider leurs enfants dans la vie.

Dites-nous ce que vous jugez le plus important ou le moins important pour votre enfant, selon le classement suivant :

A- Faites trois piles selon que vous pensez qu'une phrase est 1) très importante, 2) plus ou moins importante ou neutre et 3) moins importante pour vous

B- Ensuite, prenez la pile des phrases importantes pour vous. Classez-les de nouveau en 3 piles de 9 cartes selon qu'elles sont : 7) extrêmement importantes 6) très importantes et 5) importantes. Faites de même avec la pile des phrases les moins importantes concernant votre enfant et reclassez les cartes selon qu'elles sont : 3) un peu importantes, 2) pas importantes et 1) vraiment pas importantes pour votre enfant. Il restera, à la fin de ce classement, une pile de 10 cartes que nous nommerons « plutôt importantes », car c'est la pile du milieu, entre les très importantes et les moins importantes pour vous.

**Attention! Vous ne pouvez mettre que 10 cartes dans chaque pile.**

Nous désirons bien connaître votre point de vue sur l'éducation de votre enfant, il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse.

**Ce qui compte est ce que vous pensez être le mieux pour l'éducation de votre enfant!**

Merci pour votre participation!

No du sujet \_\_\_\_\_

Date de passation \_\_/\_\_/\_\_

**Consigne pour l'administrateur : veuillez inscrire le numéro de chaque carte en fonction du placement fait par le parent, selon la ventilation suivante :**

**PÈRE**

7- Ext. importants    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_

6- Très importants    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_

5- Importants    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_

4- Plutôt importants    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_

3- Un peu importants    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_

2- Pas importants    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_

1- Vraiment pas impor.    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_

**\* N'oubliez pas d'inscrire le no du sujet et la date de passation sur ce formulaire.**

**\*\*Brassez les cartes à la fin de l'expérimentation pour chaque sujet. Merci!**

No du sujet \_\_\_\_\_

Date de passation \_\_/\_\_/\_\_

**Consigne pour l'administrateur : veuillez inscrire le numéro de chaque carte en fonction du placement fait par le parent, selon la ventilation suivante :**

### MÈRE

7- Ext. importants	___	___	___	___	___	___	___	___	___
6- Très importants	___	___	___	___	___	___	___	___	___
5- Importants	___	___	___	___	___	___	___	___	___
4- Plutôt importants	___	___	___	___	___	___	___	___	___
3- Un peu importants	___	___	___	___	___	___	___	___	___
2- Pas importants	___	___	___	___	___	___	___	___	___
1- Vraiment pas impor.	___	___	___	___	___	___	___	___	___

**\* N'oubliez pas d'inscrire le no du sujet et la date de passation sur ce formulaire.**

**\*\*Brassez les cartes à la fin de l'expérimentation pour chaque sujet. Merci!**

## ANNEXE B

### ÉCHELLE VERTICALE

Numéro	Énoncés
61	(+) Il faut que mon enfant soit capable d'obéir
26	(+) Mon enfant doit respecter les personnes en autorité
31	(+) Il est prudent que mon enfant se méfie des étrangers
40	(+) Mon enfant doit comprendre que la politesse est très importante dans les relations avec les autres
2	(+) Mon enfant doit apprendre à suivre les règles sociales
57	(+) Mon enfant ne doit pas agresser les autres
56	(+) Mon enfant doit avoir du respect pour les gens
14	(+) Mon enfant doit chercher à s'améliorer
30	(+) Les relations de mon enfant avec les autres sont importantes, mais il faut qu'il s'éloigne des enfants nuisibles
8	(+) Les règles sociales sont indispensables pour le bien-être de mon enfant
62	(-) Mon enfant doit être curieux
66	(-) Mon enfant doit se sentir unique, il doit savoir qu'il est différent et ne ressemble pas aux autres
43	(-) Mon enfant devrait apprécier les moments de solitude
28	(-) Il faut que mon enfant se sente libre
59	(-) Mon enfant doit être critique face à lui-même
50	(-) Mon enfant doit comprendre qu'il dépend des autres et que les autres dépendent de lui
58	(-) Mon enfant doit aimer avoir de l'influence sur les autres

44	(-) Cela me dérange lorsqu'un autre enfant réussit mieux que le mien
68	(-) Je préfère que mon enfant pratique des sports d'équipe plutôt qu'individuels
53	(-) Gagner est ce qui doit importer le plus pour mon enfant

## ANNEXE C

### ÉCHELLE COLLECTIVISTE ET INDIVIDUALISTE

Numéro	Énoncés
39	(IND) Mon enfant devrait faire les choses pour lui-même avant tout
16	(IND) Mon enfant ne doit pas s'empêcher de faire ce qu'il aime parce que ça ne plait pas aux autres
28	(IND) Il faut que mon enfant se sente libre
47	(IND) Mon enfant doit affirmer ses opinions
67	(IND) Mon enfant doit apprendre à se connaître
66	(IND) Mon enfant doit se sentir unique, il doit savoir qu'il est différent et ne ressemble pas aux autres
9	(IND) Mon enfant doit faire respecter ses droits
11	(IND) Je crois qu'il faut que mon enfant exprime ses émotions
6	(IND) Mon enfant doit agir selon ses propres besoins
1	(IND) Mon enfant devrait se fier à lui-même plutôt qu'aux autres
62	(COL) Mon enfant doit être curieux
3	(COL) Mon enfant doit pouvoir faire des compromis pour résoudre des conflits avec les autres
25	(COL) Mon enfant doit développer son plein potentiel tout au long de sa vie
27	(COL) Mon enfant doit coopérer avec les autres
4	(COL) Le bien-être des autres est important pour mon enfant
19	(COL) Si un enfant était en difficulté, je voudrais que le mien l'aide selon ses capacités
69	(COL) Mon enfant doit persévérer dans une tâche difficile

48	(COL) Mon enfant doit être fier du travail bien fait
41	(COL) Mon enfant doit prendre plaisir à passer du temps avec les autres
56	(COL) Mon enfant doit avoir du respect pour les gens

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE (VERSION PÈRE)

1. Quel âge avez-vous? \_\_\_\_\_
  
2. Avec quels autres adultes vivez-vous?
  - a) La mère biologique d'au moins un de vos enfants  
**OU**
  - b) Une conjointe qui n'est pas la mère d'aucun de vos enfants
  - c) Je ne vis avec aucun adulte.
  - d) Autres adultes : précisez de quel lien il s'agit (ex : grand-mère des enfants, une amie, etc.).

---
  
3. Quel est votre lien avec l'enfant que nous rencontrons aujourd'hui?
  - a) père biologique
  - b) conjoint de sa mère et je vis avec eux depuis \_\_\_\_\_ mois
  - c) je vis avec l'enfant et sa mère depuis \_\_\_\_\_ mois, mais je ne suis ni son père ni le conjoint de sa mère; dans ce cas, veuillez décrire votre lien avec cet enfant: \_\_\_\_\_
  - d) grand-père
  - e) oncle
  - f) autre (précisez) \_\_\_\_\_
  
4. Combien d'enfants au total vivent avec vous dans la maison? \_\_\_\_\_

5. Présentez chacun de vos enfants (du + vieux au + jeune), en indiquant le type de garde :

- A= il vit avec moi et sa mère  
 B= j'ai la garde exclusive  
 C= j'ai la garde exclusive, mon ex-conjointe a la garde occasionnelle  
 D= j'ai la garde partagée (temps également réparti)  
 E= j'ai la garde occasionnelle  
 F= je ne le vois jamais  
 G= ne s'applique pas (enfants + de 18 ans ou partis de la maison)

Enfants	Prénom	Sexe M/F	Âge A = années M = mois	Type de garde: A à G	Enfant Cible
1			A / M		
2			A / M		
3			A / M		
4			A / M		
5			A / M		
6			A / M		
7			A / M		
8			A / M		

6. Présentez chacun des enfants de votre conjointe (du + vieux au + jeune), et le type de garde :

- A= il vit avec moi et sa mère  
 B= ma conjointe a la garde exclusive  
 C= ma conjointe a la garde exclusive, son ex-conjoint a la garde occasionnelle  
 D= ma conjointe a la garde partagée (temps également réparti)  
 E= ma conjointe a la garde occasionnelle  
 F= ma conjointe ne le voit jamais  
 G= ne s'applique pas (enfants + de 18 ans ou partis de la maison)

Enfants	Prénom	Sexe M/F	Âge A = années M = mois	Type de garde: A à G	Enfant Cible
1			A / M		
2			A / M		
3			A / M		
4			A / M		
5			A / M		
6			A / M		
7			A / M		
8			A / M		

Êtes-vous né au Canada ?

Oui  Non

7. Si non, en quelle année avez-vous immigré au Canada pour la première fois ? \_\_\_\_\_

8. Si ailleurs qu'au Canada, dans quel pays êtes-vous né ? \_\_\_\_\_

9. À quel groupe ethnique ou culturel vous identifiez-vous (par exemple : Autochtone, Italien, Québécois, Canadien, Haïtien) ? \_\_\_\_\_

10. Encerchez votre dernière année d'études complétées dans le système scolaire régulier au Québec.

Primaire

1 2 3 4 5 6

Secondaire

1 2 3 4 5 →

Diplôme d'études secondaire (DES)

Cégep

1 2 (3) →

Diplôme d'études collégiales (DEC)

Université

1 2 3 →

Baccalauréat

4 5 →

Maîtrise

6 7 8 9 10 →

Doctorat

11.1 En plus, y a-t-il d'autres études ou formations que vous avez suivies? Si oui, précisez (école de métier, collège commercial ou spécialisé, etc.) :

Type de formation	Durée

11. Occupez-vous présentement un emploi?

Non: répondre aux questions 13 et 14, puis passez à 19.

Oui : passez à la question 15.

12. Depuis combien de temps êtes-vous sans emploi rémunéré? \_\_\_\_\_

13. Présentement, quelle est votre occupation principale?

- 1) Aux études
- 2) À la maison sans revenu
- 3) En chômage
- 4) Prestataire d'aide sociale
- 5) En congé de maladie
- 6) En congé parental
- 7) Autres: Précisez \_\_\_\_\_

*Passez à la question 19*

14. Quel genre de travail faites-vous? Donnez-en une description complète. Titre du poste ou type de tâche (par exemple : ouvrier de la construction) et genre d'entreprise ou de service (par exemple : magasin à rayons, école).

---



---



---

15. En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous, en comptant les heures supplémentaires? \_\_\_\_\_ heures par semaine

16. Ce travail est-il saisonnier?  Non  Oui

17. Quel est votre horaire de travail?

- 1) Toujours de jour
- 2) Toujours de nuit
- 3) Toujours de soir
- 4) Rotation d'horaire
- 5) Heures variables ou coupées; précisez \_\_\_\_\_
- 6) Autres, précisez \_\_\_\_\_

18. Quel est votre revenu annuel personnel (avant impôts)?

- 1) moins de 10 000 \$
- 2) entre 10 000 et 19 000 \$
- 3) entre 20 000 et 29 000 \$
- 4) entre 30 000 et 39 000 \$
- 5) entre 40 000 et 49 000 \$
- 6) 50 000 \$ et plus
- 7) Ne sait pas.
- 8) Refuse de répondre.

19. Quel est le revenu annuel total de votre famille (avant impôts)?

- 1) moins de 10 000 \$
- 2) entre 10 000 et 19 000 \$
- 3) entre 20 000 et 29 000 \$
- 4) entre 30 000 et 39 000 \$
- 5) entre 40 000 et 49 000 \$
- 6) entre 50 000 et 59 000 \$
- 7) entre 60 000 \$ et 80 000 \$
- 8) Plus de 80 000 \$
- 9) Ne sait pas.
- 10) Refuse de répondre.

20. Comment percevez-vous votre situation économique par rapport aux gens de votre âge?

- 1) Je me considère à l'aise financièrement.
- 2) Je considère mes revenus suffisants pour répondre à mes besoins fondamentaux ou à ceux de ma famille.
- 3) Je me considère pauvre.
- 4) Je me considère très pauvre.
- 5) Je ne sais pas.
- 6) Refuse de répondre.

21. Excluant les heures de sommeil, combien d'heures en moyenne êtes-vous...

22.1) Seul avec vos enfants, sans votre conjointe?

La semaine :\_\_ heures

La fin de semaine :\_\_ heures

22.2) Avec vos enfants et votre conjointe, tous ensemble?

La semaine :\_\_ heures

La fin de semaine :\_\_ heures

22. Avez-vous parfois recours à une aide (autre que votre conjointe ou vos enfants), qu'elle soit rémunérée ou non, pour prendre soin de vos enfants (garderie, grands-parents, etc.)?

- 1) oui (indiquez le nombre d'heures par semaine, en moyenne: \_\_\_\_\_)
- 2) non

ANNEXE E

PROFIL SOCIOAFFECTIF (PSA) – VERSION ABRÉGÉE

Numéro de dossier: \_\_\_\_\_ DATE: \_\_\_\_\_

Âge de l'enfant en mois: \_\_\_\_\_ Sexe : M ou F

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant *concernant l'expression de son affectivité*. Nous vous demandons de cocher la fréquence d'un comportement chez le sujet, selon la règle suivante: le comportement est-il **JAMAIS** présent, **RAREMENT**, **À L'OCCASION**, **RÉGULIÈREMENT**, **SOUVENT** ou **TOUJOURS** présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Régulièrement	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
1. Maintient une expression faciale neutre (ne rit et ne sourit pas).	1	2	3	4	5	6	0
2. A l'air fatigué.	1	2	3	4	5	6	0
3. Facilement contrarié, frustré.	1	2	3	4	5	6	0
4. Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1	2	3	4	5	6	0
5. Irritable, s'emporte facilement.	1	2	3	4	5	6	0
6. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	1	2	3	4	5	6	0
7. Exprime du plaisir à accomplir des choses.	1	2	3	4	5	6	0
8. Craint, fuit ou évite les situations nouvelles.	1	2	3	4	5	6	0
9. A l'air triste, malheureux, déprimé.	1	2	3	4	5	6	0
10. Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe.	1	2	3	4	5	6	0
11. Crie, lève le ton rapidement.	1	2	3	4	5	6	0

12. Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1	2	3	4	5	6	0
13. Il ne fait rien ou il regarde les enfants jouer.	1	2	3	4	5	6	0
14. Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	2	3	4	5	6	0
15. Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire.	1	2	3	4	5	6	0
16. Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1	2	3	4	5	6	0
17. Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants.	1	2	3	4	5	6	0
18. Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6	0
19. Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	1	2	3	4	5	6	0
20. Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	2	3	4	5	6	0
21. Partage ses jouets avec les autres enfants.	1	2	3	4	5	6	0
22. Inactif (ne parle pas, n'interagit pas, etc.) lorsqu'il y a une activité de groupe.	1	2	3	4	5	6	0
23. Fait attention aux enfants plus jeunes.	1	2	3	4	5	6	0
24. Passe inaperçu dans un groupe.	1	2	3	4	5	6	0
25. Travaille facilement dans un groupe.	1	2	3	4	5	6	0
26. Il vous frappe ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui.	1	2	3	4	5	6	0
27. Aide à accomplir des tâches régulières (comme ranger le matériel).	1	2	3	4	5	6	0
28. Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons.	1	2	3	4	5	6	0
29. S'oppose à ce que vous lui suggérez.	1	2	3	4	5	6	0
30. Vous défie (tient tête) lorsqu'il est réprimandé.	1	2	3	4	5	6	0

## ANNEXE F

### MESURE DE L'AGRESSION PHYSIQUE

**Nom de l'enfant :** \_\_\_\_\_ **DATE:** \_\_\_\_\_

**Âge de l'enfant en mois:** \_\_\_\_\_ **Sexe de l'enfant : M ou F**

**Nom de l'éducatrice:** \_\_\_\_\_

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant. Nous vous demandons d'encercler la fréquence d'un comportement chez le sujet, selon la règle suivante: le comportement est-il **JAMAIS** présent, **PARFOIS** ou **SOUVENT** présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas, d'encercler le « 0 » **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Parfois	Souvent	Ne peux pas évaluer
1. Se bagarre.	1	2	3	0
2. Pousse les autres pour avoir ce qu'il veut.	1	2	3	0
3. Attaque physiquement les autres.	1	2	3	0
4. Donne des coups de pied aux autres.	1	2	3	0
5. Menace de frapper.	1	2	3	0
6. Lorsqu'un autre enfant lui fait mal accidentellement (exemple : en le/la bousculant), il/elle se fâche et commence une bagarre.	1	2	3	0
7. Brutalise les autres enfants.	1	2	3	0
8. Tape ou frappe les autres avec son poing.	1	2	3	0
9. Est cruel/le envers les autres.	1	2	3	0
10. Mord les autres.	1	2	3	0
11. Enlève aux autres les choses quand ils ne veulent pas lui donner.	1	2	3	0

## BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. et Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*, 213-232.
- Achenbach, T. M. et Rescorla, L.A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Ainsworth, M. D. S. et Bell, S. M. (1970). Attachment, Exploration, and Separation: Illustrated by the Behavior of One-Year-Olds in a Strange Situation. *Child Development*, *41*(1), 49-67.
- Allès-Jardel, M., Schneider, B. H., Goldstein, E. et Normand, S. (2009). Les origines culturelles de l'agressivité pendant l'enfance. Dans B. H. Shneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M. A. Provost et G. Tarabulsy (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant: Perspectives développementales et psychosociales* (p. 204-222). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e ed.). Arlington: VA.
- Arthur, M., Bochner, S. et Butterfield, N. (1999). Enhancing Peer Interactions within the Context of Play. *International Journal of Disability, Development and Education*, *46*(3), 367-381.
- Asher, S. R., Markell, R. A. et Hymel, S. (1981). Identifying Children at Risk in Peer Relations: A Critique of the Rate-of-Interaction Approach to Assessment. *Child Development*, *52*, 1239-1245.
- Asher, S. R. et Wheeler, V. A. (1985). Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *53*(4), 500-505.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M. H., Bokhorst, C. L et Schuengel, C. (2004). The Importance of Shared Environment in Infant–Father Attachment: A Behavioral Genetic Study of the Attachment Q-Sort. *Journal of Family Psychology*, *18*(3), 545-549.

- Barnow, S., Lucht, M. et Freyberger, H. J. (2005). Correlates of Aggressive and Delinquent Conduct Problems in Adolescence. *Aggressive behavior, 31*, 24-39.
- Becker, P. E. et Moen, P. (1999). Scaling back : dual-earner couples' work-family strategies. *Journal of Marriage and Family, 61*, 995-1007.
- Bergeron, N. et Schneider, B.H. (2005). Explaining Cross-National Differences in Peer-Directed Aggression: A Quantitative Synthesis. *Aggressive behavior, 31*, 116-137.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D. et Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the "Stars" summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 247-254.
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin F. et Vitaro, F. (2009). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des enfants d'âge préscolaire : différence et similitudes. *Revue de psychoéducation, 38*(1), 47-72.
- Bigras, M, Capuano, F., Gosselin, C. et Brodeur, M. (2010). Est-ce que l'évaluation du risque d'échec scolaire est biaisée selon le sexe de l'élève ? Dans M. Déry, A-S. Denault et J.-P. Lemelin (Eds.) *Aide aux jeunes en difficulté de comportement* (p. 147-163). Sherbrooke, Qc.
- Bigras, M. et Crepaldi, M.A. (2012). The Differential Contribution of Maternal and Paternal Values to Social Competence of Preschoolers. *Early Child Development and Care, 182*(1), 1-13.
- Bigras, M., Capuano, F. et Crepaldi, M. A. (2013). Éducation familiale et le développement des compétences sociales chez l'enfant et l'adolescent. Dans *Traité d'éducation familiale* (p.285-307). France (Paris): Dunod Éditeur.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A. et Whipple, B. (2004). Playing it Cool: Temperament, Emotion Regulation, and Social Behavior in Preschoolers. *Journal of School Psychology, 42*, 419-443.
- Block, J. (1956). A Comparison of the Forced and Unforced Q-Sorting Procedures. *Educational and Psychological Measurement, 16*, 481-493.
- Block, J. (1957). A Comparison between Ipsative and Normative Ratings of Personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 54*, 50-54.

- Block, J. (1961). *The Q-Sort Method in Personality Assessment and Psychiatric Research*. Springfield (US) : Charles C. Thomas.
- Block, J. et Block, J. H. (1980). *The California Child Q-set*. Palo Alto (US): Consulting Psychologists Press.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A. et Yershova, K. (2003). Relational Aggression, Relational Victimization, and Language Development in Preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Pascual, L., Haynes, O. M., Painter, K. M., Galperin, C. Z. et Pêcheux, M. G. (1996). Ideas About Parenting in Argentina, France, and in United States. *International Journal of behavioral development*, 19(2), 347-367.
- Bornstein, M. H. et Cheah, C. S. L. (2006). The Place of "Culture and Parenting" in the Ecological Contextual Perspective on Developmental Science. Dans K. H. Rubin et O. B. Chung (dir.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (p. 3-33). New York (NY): Psychology Press.
- Bornstein, M. H. (2009). Toward a model of culture, parent, child transactions ». Dans A. Sameroff (dir.), *Transactional model of development: How children and contexts shape each other* (p. 139-161). Washington (DC): American Psychological Association Editions.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. et Haynes, M. (2010). Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood Through Early Adolescence: Developmental Cascades. *Development and psychopathology*, 22, 717-735.
- Bradley, R. H. et Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brewer, M. B. et Gardner, W. (1996). Who Is This "We"? Levels of Collective Identity and Self Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83-93.
- Brewer, M. B. et Chen, Y. R. (2007). Where (Who) Are Collectives in Collectivism? Toward Conceptual Clarification of Individualism and Collectivism. *Psychological Review*, 114(1), 133-151.

- Bridges, L.J., Denham, S. A. et Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation research. *Child Development*, 75, 340-345.
- Brody, G. H., Flor, D. L. et Gibson, N. M. (1999). Linking Maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals, Parenting Practices, and Child Competence in Rural Single-Parent African American Families. *Child Development*, 70(5), 1197-1208.
- Bukowski, W. M., Rubin, R. H. et Parker, J. G. (2001). Social Competence: Childhood and Adolescence. Dans N. J. Smelser et P. B. Baltes (dir.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (p. 14258-14264). Oxford (UK): Elsevier Science Ltd.
- Bushman, B. J. et Anderson, C. A. (2001). Is It Time to Pull the Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273-279.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. et Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71(1), 127-136.
- Calkins, S. D. et Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation: Biological and Environmental Transactions in Early Development. Dans J. J. Gross (dir.), *Handbook of Emotion Regulation* (p. 229-248). New York (US): Guilford Press.
- Calzada, E. J., Eyberg, S. M., Rich, B. et Querido, J. G. (2004). Parenting Disruptive Preschoolers: Experiences of Mothers and Fathers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 203-213.
- CEPE. (2008). Le faible revenu au Québec : un état de la situation. Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 mars 2014 de [http://www.cepe.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE\\_faible\\_revenu\\_au\\_Quebec\\_final2.pdf](http://www.cepe.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_faible_revenu_au_Quebec_final2.pdf).
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A. et McBride-Chan, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606.
- Chao, R. K. (1996). Chinese and European American Mothers' Beliefs about the Role of Parenting in Children School Success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(4), 403-423.

- Chen, X. et French, D. C. (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- Chen, Q. et Jiang, Y. (2002). Social Competence and Behavior Problems in Chinese Preschoolers. *Department of Early Education & Development*, 13(2), 171-186.
- Coley, R. L. (1998). Children's Socialization Experiences and Functioning in Single-Mother Households: The Importance of Fathers and Other Men. *Child Development*, 69(1), 219-230.
- Conger, R. D., Neppi, T., Jeong, K. J. et Scaramella, L. (2003). Angry and Aggressive Behavior Across Three Generations: A Prospective, Longitudinal Study of Parents and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 143-160.
- Connor, D. F. (2009). Les facteurs familiaux dans l'étiologie de l'agressivité et les interventions orientée vers les familles. Dans B.H. Shneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M.A. Provost et G. Tarabulsy (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : Perspectives développementales et psychosociales* (p. 108-134). Montréal : Les Presse de l'Université du Québec.
- Côté, S., Tremblay, R. E. et Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agression physique au cours de l'enfance : différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux. *Sociologie et sociétés*, 35(1), 203-220.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S. et Tremblay, R. E. (2006). The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. et Tremblay, R. E. (2007). The Joint Development of Physical and Indirect Aggression: Predictors of Continuity and Change During Childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Crick, N. R. et Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. et Groper, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 67, 710-722.

- Crick, N. R. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R., Casas, J. F. et Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology, 33*(4), 579-588.
- De Los Reyes, A. et Kazdin, A. E. (2004). Measuring Informant Discrepancies in Clinical Research. *Psychological Assessment, 16*(3), 330-334.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M. et Mitchell, J. (2007). Q-Sort Assessment of Attachment Security During the Preschool Years: Links From Home to School. *Developmental Psychology, 36*(2), 274-282.
- Denham, S.A. et Grout, L. (1999). Socialization of Emotion: Pathway to Preschoolers' Emotional and Social Competence. *Journal of Nonverbal Behaviour, 17*(3), 205-227.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development, 74*(1), 238-256.
- Dennis, T. A. et Kelemen, D. A. (2009). Preschool Children's Views on Emotion Regulation: Functional Associations and Implications for Social-Emotional Adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 33*(3), 243-252.
- Deslauriers, J.-M., Gaudet, J. et Bizot, D. (2009). Le rôle du père, de la Nouvelle-France au Québec de demain. Dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La paternité au XXIe siècle* (p. 15-38). Québec: QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Diamond, L. M. et Aspinwall, L. G. (2003). An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes. *Motivation and Emotion, 27*(2), 125-156.
- Dionne, G., Tremblay, R. E., Boivin, M., Laplante, D. et Pérusse, D. (2003). Physical Aggression and Expressive Vocabulary in 19-Month-Old Twins. *Developmental Psychology, 39*(2), 261-273.
- Dirks, M. A., Treat, T. A. et Weersing, V. R. (2007). Integrating Theoretical, Measurement, and Intervention Models of Youth Social Competence. *Clinical Psychology Review, 27*, 327-347.

- Dirks, M. A., Treat, T. A. et Weersing, V. R. (2010). The Judge Specificity of Evaluations of Youth Social Behavior: The Case of Peer Provocation. *Social Development, 19*(4), 736-757.
- Dodge, K. A., McKlaskey, C. L. et Feldman, E. (1985). Situational Approach to the Assessment of Social Competence in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(3), 344-353.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McKlaskey, C. L. et Brown, M. (1986). Social Competence in Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2), 1-85.
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (dir.), *The development and treatment of childhood aggression* (p. 201-218). Hillsdale (UK): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E et Pettit, G. S. (1997). Reactive and Proactive Aggression in School Children and Psychiatrically Impaired Chronically Assaultive Youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 37-51.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. et Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development: 6<sup>th</sup> ed.* (p. 719-788). Hoboken (US): John Wiley & Sons Inc.
- Doherty, W. J. et Beaton, J. M. (2004). Mothers and fathers parenting together. Dans A. L. Vangelisti (dir.), *Handbook of family communication* (p. 269-286). Mahwah (US): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dubeau, D., Devault, A. et Forget, G. (2009). *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Dubeau, D., Coutu, S. et Lavigneur, S. (2012). Links between different measures of mother/father involvement and child social adjustment. *Early Child Development and Care, 183*(6), 791-809.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. et Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development: 6<sup>th</sup> ed.* (p. 646-718). Hoboken (US): John Wiley & Sons Inc.

- Elder, G. H., Eccles, J. S., Ardelt, M. et Lord, S. (1995). Inner-City Parents Under Economic Pressure: Perspectives on the Strategies of Parenting. *Journal of Marriage and Family*, 57(3), 771-784.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Hill Goldsmith, H. et Van Hulle, C. A. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72.
- Ewing, A. R. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92-105.
- Fagan, J. et Fantuzzo, J. W. (1999). Multirater Congruence on the Social Skills Rating System: Mother, Father, and Teacher Assessments of Urban Head Start Children's Social Competencies. *Childhood Research Quarterly*, 14(2), 229-242.
- Feinberg, M. E. (2003). The Internal Structure and Ecological Context of Coparenting: A Framework for Research and Intervention. *Parenting, Science and Practice*, 3(2), 95-131.
- Feldman, R. et Klein, P. S. (2003). Toddlers' Self-Regulated Compliance to Mothers, Caregivers, and Fathers: Implications for Theories of Socialization. *Developmental Psychology*, 39(4), 680-692.
- Flouri, E., Buchanan, A. et Bream, V. (2002). Adolescents' Perceptions of their Fathers' Involvement: Significance to School Attitudes. *Psychology in the Schools*, 39(5), 575-582.
- Floyd, F. J., Gilliom, L. A. et Costigan, C. L. (1998). Marriage and the Parenting Alliance: Longitudinal Prediction of Change in Parenting Perceptions and Behaviors. *Child development*, 69(5), 1461-1479.
- Fox, N. A. et Calkins, S. D. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.
- Frascarolo, F., Chillier, L. et Robert-Tissot, C. (1996). Relationships between Parental Caretaking, Representation of Parental Roles and Sex Roles. *Archives de Psychologie*, 64(250), 159-177.
- Frascarolo, F. (1997). Les incidences de l'engagement paternel quotidien sur les modalités d'interaction ludique père-enfant et mère-enfant. *Enfance*, 50(3), 381-387.

- Gagnon, M.-N. et Paquette, D. (2009). La coparentalité dans le système familial. Dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle* (p. 123-133). Québec: QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. N. (2012). *L'engagement parental des mères et des pères : Associations avec la relation coparentale et l'adaptation socio-affective à l'âge préscolaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électroniques de l'U de M.
- Gelfand, M. J. et Triandis, H. C. (1996). Individualism versus Collectivism or versus Authoritarianism? *European Journal of Social Psychology*, 26, 397-410.
- Georgiou, S. N., Fousiani, K., Michaelides, M. et Stavrinides, P. (2013). Cultural Value Orientation and Authoritarian Parenting as Parameters of Bullying and Victimization at School. *International Journal of Psychology*, 48(1), 61-78.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539-579.
- Gershoff, E. T. (2003). *Living at the Edge, research brief no.3: Low Income and Hardship Among America's Kindergartners*. New York (US): National Center for Children in Poverty.
- Green, V. A. et Recchis, R. (2006). Children's Cooperative and Competitive Interactions in Limited Resource Situations: A Literature Review. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42-59.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. et Zimmermann, P. (2002). The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship: Fathers' Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. *Social development*, 11(3), 307-331.
- Grusec, J. E. (1997). A history of research on parenting strategies and children's internalization of values. Dans J. E. Grusec et L. Kuczynski (dir.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (p. 3-22). New York, NY: Wiley.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. et Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.

- Halligan, S., Cooper, P. J., Fearon, P., Wheeler, S. L., Crosby, M. et Murray, L. (2013). The longitudinal Development of Emotion Regulation capacities in Children at risk for Externalizing Disorders. *Development and Psychopathology*, 25, 391-406.
- Haring, T. G. (1992). The Context of Social Competence: Relations, Relationships and Generalization. Dans S. L. Odom, S. R. McConell et M. A. McEvoy (dir.), *Social competence of young children with disabilities* (p. 307-319). Baltimore (US): Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hastings, P. D., Rubin, K. H. Et DeRose, L. (2005). Links Among Gender, Inhibition, and Parental Socialization in the Development of Prosocial Behaviour. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 467-493.
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of Control, Aggression, and Morality in Preschoolers: An Evolutionary Perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85, 213-235.
- Hillaker, B. H., Brophy-Herb, H. E., Villarruel, F. A. et Haas, B. E. (2008). The Contributions of Parenting to Social Competencies and Positive Values in Middle School Youth: Positive Family Communication, Maintaining Standards, and Supportive Family Relationships. *Family Relations*, 57, 591-601.
- Hoff, E., Laursen, B. et Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. Dans M. H. Bornstein (dir.), *The Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting: 2<sup>nd</sup> ed.* (p.231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holmes, E. K. et Huston, A. C. (2010). Understanding Positive Father-Child Interactions: Children's, Father's, and Mother's Contributions. *Fathering*, 8(2), 203-225.
- Hops, H., Davis, B., Leve, C. et Sheeber, L. (2003). Cross-Generational Transmission of Aggressive Parent Behavior: A Prospective, Mediation Examination. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 161-169.
- Hostfede, G. H. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills (US): Sage Publications Inc.
- Hostfede, G. H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations: 2<sup>e</sup> éd.* Thousand Oaks (US): Sage Publications Inc.

- Hui, C. H. (1988). Measurement of Individualism-Collectivism. *Journal of Research in Personality*, 22(1), 17-36.
- IRIS. (2010). Qui s'enrichit? Qui s'appauvrit? 1976-2006. Montréal : E.-L. Couturier et B. Shepper. Récupéré de [http://www.irisrecherche.qc.ca/publications/qui\\_s8217enrichit\\_qui\\_s8217appauvrit\\_-\\_1976-2006](http://www.irisrecherche.qc.ca/publications/qui_s8217enrichit_qui_s8217appauvrit_-_1976-2006).
- Irving, A. et Elisha, Y. B. (1981). Returning the Smile of the Stranger: Within-Culture and Cross-Cultural Comparisons of Israeli and American Children. *Genetic Psychology Monographs*, 103(1), 31-77.
- Izard, C. E. et Buechler, S. (1980). Aspects of Consciousness and Personality in terms of Differential Emotions Theory. Dans R. Plutchik et H. Kellerman (dir.), *Emotion: Theory, research, and experience, Vol: Theories of emotion (p 105-187)*. New York (US): Academic Press.
- Jain, A., Belsky, J. et Crnic, K. (1996). Beyond Fathering Behaviors: Types of Dads. *Journal of Family Psychology*, 10(4), 431-442.
- Javo, C., Ronning, J. A., Handega, B. H. et Rudmi, F. (2009). Social competence and emotional/behavioral problems in a birth cohort of Sami and Norwegian preadolescents in Arctic Norway as reported by mothers and teachers. *Nordic Journal of Psychiatry*, 63(2), 178-187.
- José, P. E., Huntsinger, C. S., Huntsinger, P. R et Liaw, F.-R. (2000). Parental Values and Practices Relevant to Young Children's Social Development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(6), 677-702.
- Joussemet, F. J., Vitaro, F., Barker, E. D., Côté, S., Nagin, D. S., Zocollilo, M. et Tremblay, R. E. (2008). Controlling Parenting and Physical Aggression During Elementary School. *Child Development*, 79(2), 411-425.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and Human Development across Cultures: A view from the other side*. Mahwah (US): Erlbaum.
- Keenan, K. et Shaw, D. S. (2003). Starting at the Beginning: Exploring the Etiology of Antisocial Behavior in the first years of Life. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt et A. Caspi (dir.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency (p. 153-181)*. New York (US): Guilford Press.
- Keller, H. (2003). Socialization for Competence: Cultural Models of Infancy. *Human Development*, 46, 288-311.

- Kemmelmeier, M., Burnstein, E., Krumov, K., Genkova, P., Kanagawa, C., Hirshberg, M. S., Erb, H.-P., Wiczorkowska, G. et Noels, K. A. (2003). Individualism, Collectivism, and Authoritarianism in Seven Societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(3), 304-322.
- Kitayama, S. (2002). Culture and Basic Psychological Processes-Toward a System View of Culture: Comment on Oyserman et al. (2002). *Psychological Bulletin*, 128(1), 89-96.
- Kochanska, G., Aksan, N., Penney, S. J. et Doobay, A. F. (2007). Early Positive Emotionality as a Heterogeneous Trait: Implications for Children's Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1054-1066.
- Kuczynski, L. et Parkin, C. M. (2009). Pursuing a Dialectical Perspective on Transaction: A Social Relational Theory of Microfamily Processes. Dans A. Sameroff (dir.), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts shape each other* (p. 247-288)., Washington (DC): American Psychological Association.
- Kurman, J. et Sriram, N. (2002). Interrelationships among Vertical and Horizontal Collectivism, Modesty, and Self-Enhancement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(1), 71-86.
- Labrell, F. (1996). Paternal Play with Toddlers: Recreation and Creation. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 43-54.
- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R. E. (2002). A Longitudinal-Experimental Approach to Testing Theories of Antisocial Behavior Development. *Development and Psychopathology*, 14, 909-924.
- LaFreniere, P. J., Dubeau, D., Janosz, M. et Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 19(1), 23-41.
- LaFreniere, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F. et Dubeau, D. (1992). Development and Validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological Assessment*, 4(4), 442-450.
- LaFreniere, P. J. et Dumas, J. E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.

- LaFreniere, P. J., Matasaka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R. et Frigero, A. (2002). Cross-Cultural Analysis of Social Competence and Behavior Problems in Preschoolers. *Early Education & Development, 13*(2), 201-219.
- Lamb, M. E. (1997). The development of father-infant relationships. Dans M. E. Lamb (dir.), *The role of the father in child development: 3<sup>rd</sup> ed.* (p. 104-120). New York (US): John Wiley & Sons Inc.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of the father in child development 4e éd.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. et Lewis, C. (2004). The development and significance of father - child relationships in two-parent families. Dans M. E. Lamb (dir.), *The role of the father in child Development: 4<sup>th</sup> ed.* (p. 272-306). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. et Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father: An introduction. Dans M. E. Lamb (dir.), *The role of the father in child development: 4<sup>th</sup> ed.* (p. 1-31). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Children and parenting: 2<sup>nd</sup> ed.* (p. 189-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Le Camus, J. (2000). *Le vrai rôle du père.* Paris: Odile Jacob.
- Lee, M., Vernon-Feagans, L., Vazquez, A. et Kolak, A. (2003). The Influence of Family Environment and Child Temperament on Work/Family Role Strain for Mothers and Fathers. *Infant and Child Development, 12*, 421-439.
- Lengua, L. J. (2003). Associations among Emotionality, Self-Regulation, Adjustment Problems, and Positive Adjustment in Middle Childhood. *Applied Developmental Psychology, 24*, 595-618.
- Lewis, M. L. (2000). The Cultural Context of Infant Mental Health: the Developmental Niche of Infant-Caregiver Relationships. Dans C. H. Zeanah (dir.), *Handbook of infant mental health: 2<sup>nd</sup> ed.* (p. 91-107). New York (US): The Guilford Press.
- Lewis, C. et Lamb, M. E. (2003). Fathers' Influences on Children's Development: The Evidence from Two-Parent Family. *European Journal of Psychology of Education, XVIII*(2), 211-228.

- Liew, J., Eisenberg, N. et Reiser, M. (2004). Preschoolers Effortful Control and Negative Emotionality, Immediate Reactions to Disappointment, and Quality of Social Functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 298-319.
- Lytton, H. et Romney, D. M. (1991). Parents' Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 109(2), 267-296.
- MacDonald, K. (1993). Parent-child play: An evolutionary Perspective. Dans K. MacDonald (dir.), *Parent-child play: Descriptions & implications* (p. 113-143). Albany (US): State University of New York Press.
- Magnuson, K. A. et Duncan, G. J. (2002). Parents in Poverty. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parenting: 2<sup>nd</sup> ed.* (p. 95-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marshall, K. (2003). L'avantage du congé parental prolongé. *L'emploi et le revenu en perspectives : l'édition en ligne*, 4(3).
- Matson, J. L. et Wilkins, J. (2009). Psychometric Testing Methods for Children's Social Skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 249-274.
- Matsumoto, D. (2007). Culture, Context, and Behavior. *Journal of Personality*, 75(6), 1285-1320.
- Matte-Gagné, C., Bernier, A. et Gagné, C. (2012). Stability of Maternal Autonomy Support between Infancy and Preschool Ages. *Social development*, 1-17.
- McFall, R. M. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mckeown, B. et Thomas, D. (1988). *Q methodology*. Newbury Park (US): Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences.
- MÉLS. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 9 mars 2014 de [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEP\\_S/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/19-7065.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEP_S/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/19-7065.pdf).
- Ménard, A. M. (2001). *L'influence de trois modèles parentaux sur le développement émotif, affectif et social de l'enfant d'âge préscolaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal.

- Moffitt, T. E. (2003). Life-course-Persistent and Adolescent-Limited Antisocial Behavior: A 10-year research review and a research agenda. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt et A. Caspi (dir.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (p. 49-75). New York (US): The Guilford Press.
- Moffitt, T. E. et Caspi, A. (2001). Childhood Predictors Differentiate Life-Course Persistent and Adolescence-Limited Antisocial Pathways among Males and Females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moilanen, K. L., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F. et Wilson, M. (2009). Predictors of Longitudinal Growth in Inhibitory Control in Early Childhood. *Social Development*, 19(2), 326-347.
- Morrisset, A. et Baillargeon, R. H. (2006). Évolution des comportements agressifs entre 17, 29 et 41 mois dans la population québécoise. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(1), 12-23.
- Nagin, D. et Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of Boys' Physical Aggression, Opposition, and Hyperactivity on the Path to Physically Violent and Nonviolent Juvenile Delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181-1196.
- Naples, N. A. (2004). Queer Parenting in the New Millennium. *Gender and Society*, 18(6), 679-684.
- Oggers, C. L., Caspi, A., Russell, M. A., Sampson, R. J., Arseneault, L. et Moffitt, T. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and Psychopathology*, 24, 705-721.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. et McEvoy, M. A. (1992). Peer Related Social Competence and its Significance for Young Children with Disabilities. Dans S. L. Odom, S. R. McConnell et M. A. McEvoy (dir.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (p. 3-35). Baltimore (US): Paul Brookes Publishing Co.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of Human Competence: A Cultural-Ecological Approach. *Child Development*, 52, 413-429.

- Oishi, S., Hahn, J., Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Dzokoto, V. et Ahadi, S. (2005). The Measurement of Values Across Cultures: A Pairwise Comparison Approach. *Journal of Research in Personality*, 39, 299-305.
- Ostrove, J. M., Feldman, P. et Adler, N. E. (1999). Relations among socioeconomic indicators and health for African-Americans and whites. *Journal of Health Psychology*, 4, 453-461.
- Ostrov, J. M. et Keating, C. F. (2004). Gender Differences in Preschool Aggression During Free Play and Structured Interactions: An Observational Study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Oyserman, D., Coon, H. M. et Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- Oyserman, D. et Lee, S. W. S. (2008). Does Culture Influence What and How We Think? Effects of Priming Individualism and Collectivism. *Psychological Bulletin*, 134(2), 311-342.
- Ozer, D. J. (1993). The Q-sort method and the study of personality development. Dans D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey et K. Widaman (dir.), *Studying lives through time: Personality and development* (p.147-168). Washington (US): American Psychological Association.
- Pagani, L., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). The influence of poverty upon children's classroom placement and behavior problems during elementary school: A change model approach. Dans G. Duncan et J. Brooks-Gunn (dir.), *Consequences of growing up poor* (p. 311-339). New York (US), Sage.
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (1999). Effects of Poverty on Academic Failure and Delinquency in Boys: A Change and Process Model Approach. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40(8), 1209-1219.
- Paquette, D. (2004a). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 56(2), 205-225.
- Paquette, D. (2004b). Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. *Human Development*, 47, 193-219.

- Paquette, D., Eugène, M. E., Dubeau, D. et Gagnon, M.-N. (2009). Les pères ont-ils une influence spécifique sur le développement des enfants. Dans D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle* (p. 99-118). Québec: QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Paquette, D. et Bigras, M. (2010). The Risky Situation: a Procedure for Assessing the Father-Child Activation Relationship. *Early Child Development and Care*, 180(1&2), 33-50.
- Paquette, D., Bigras, M. et Crepaldi, M. A. (2010). La violence : un jugement de valeurs sur les rapports de pouvoir. *Revue de psychoéducation*, 39(2), 247-276.
- Patterson, C. J., Sutfin, E. L. et Fulcher, M. (2004). Division of Labor Among Lesbian and Heterosexual Parenting Couples: Correlates of Specialized Versus Shared Patterns. *Journal of Adult Development*, 11(3), 179-089.
- Pearson, E. et Rao, N. (2003). Socialization Goals, Parenting Practices, and Peer Competence in Chinese and English Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173(1), 131-146.
- Pelligrini, A. D. et Smith, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Petitclerc, A. et Tremblay, R. E. (2009). Childhood Disruptive Behaviour Disorders: Review of Their Origin, Development, and prevention. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(4), 222-231.
- Pleck, E. H. (2004). Two dimensions of fatherhood: A history of the good dad-bad dad complex. Dans M. E. Lamb (dir.), *The role of the father in child development: 4<sup>th</sup> ed.* (p. 32-57). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H. (2012). Integrating Father Involvement in Parenting Research. *Parenting: Science and Practice*, 12, 243-253.
- Puttallaz, M. et Sheppard, B. H. (1992). Conflit management and social competence. Dans C. Uhlinger Shantz et W. W. Hartup (dir.), *Conflict in child and adolescent development* (p. 330-354). Victoria (AUS): Cambridge University Press.
- Renk, R. et Phares, V. (2004). Cross-Informant Ratings of Social Competence in Children and Adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.

- Renouf, E. M. (1991). Always on Your Mind but not Always on Your Hands: Perspectives on Parenting, Particularly Fatherhood. *Australian Journal of Marriage & Family*, 12(1), 39-45.
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Bilenberg N., Bjarnadottir, G., Denner, S., Dias, P., Dobrean, A., Döpfner, M., Frigerio, A., Gonçalves, M., Guðmundsson, H., Jusiene, R., Kristensen, S., Lecannelier, F., Leung, P. W. L., Liu, J., Löbel, S. P., César Machado, B., Markovic, J., Mas, P. A., Mohammad Esmacili, E., Montiroso, R., Plück, J., Pronaj, A. A., Rodriguez, J. T., Rojas, P. O., Schmeck, K., Shahini, M., Silva, J. R., Jvan der Ende, J. et Verhulst, F. C. (2012). Behavioral/Emotional Problems of Preschoolers: Caregiver/Teacher Reports From 15 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 68-81.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2004). *BASC-2: Behavior Assessment System for Children 2nd ed.* New York, NY: Pearson Publishing.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2007). Test Review. *Assessment for Effective Intervention*, 32(2), 121-124.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. et Mueller, U. (2006). Executive Function and the Promotion of Social-Emotional Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 300-309.
- Roeters, A., van der Lippe, T. et Kluwer, E. S. (2009). Parental Work Demands and the Frequency of Child-Related Routine and Interactive Activities. *Journal of Marriage and Family*, 71, 1193-1204.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: a Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 112-135.
- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p.162-179). New York (US): The Guilford Press.
- Rothbart, M. K. et Bates, J. E. (2006). Temperament. Dans *Handbook of child psychology. Volume Three: Social, Emotional, and Personality development: 6<sup>th</sup> ed.* (p. 99-166). Hoboken (US): John Wiley & Sons inc.
- Rouyer, V. (2008). La construction de l'identité sexuée du point de vue de la psychologie du développement et de la psychologie sociale. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56, 335-338.

- Rubin, K. H. et Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. Dans V. B. Van Hasselt et M. Hersen (dir.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (p. 283-323). New York (US): Plenum Press.
- Rump, K. M., Giovannelli, J. L., Minshew, N. J. et Strauss, M. K. (2009). The Development of Emotion Recognition in Individuals With Autism. *Child Development, 80*(5), 1434-1447.
- Sameroff, A. et Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology, 15*, 613-640.
- Sameroff, A. (2009). *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts shape each other*. American Psychological Association, Washington DC.
- Schimmack, U., Oishi, S. et Diener, E. (2005). Individualism: A Valid and Important Dimension of Cultural Differences Between Nations. *Personality and Social Psychology Review, 9*(1), 17-31.
- Schwartz, S. H. et Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-National Variation in the Size of Sex Differences in Values: Effects of Gender Equality. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(1), 171-185.
- Scott, E. et Panskepp, J. (2003). Rough-and-Tumble Play in Human Children. *Aggressive Behaviour, 29*, 539-551.
- Shields, A. et Cichetti, D. (1997). Emotion Regulation Among School-Age Children: The Development and Validation of a New Criterion Q-Sort Scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906-916.
- Schroeder, V. M. et Kelley, M. L. (2009). Associations Between Family Environment, Parenting Practices, and Executive Functioning of Children with and Without ADHD. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 227-235.
- Schultz, B. L., Coombs Richardson, R., Barber, C. R. et Wilcox, D. (2011). A Preschool Pilot Study of Connecting with Others: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 39*, 143-148.

- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S. et Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement. *Cross-Cultural Research*, 29(3), 240-275.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N. et LaFreniere, P. (1984). The Role of Affect in Social Competence. Dans C. E. Izard, J. Kagan et R. B. Zajonc (dir.), *Emotions, cognition and behaviour* (p. 289-319). New York (US): Cambridge University Press.
- Stacey, J. Et Biblarz, T. (2001). (How) Does the Sexual Orientation of Parents Matter? *American Sociological Review*, 66(2), 159-183.
- Stainton, R. R. (1995). Q methodology. Dans J. A. Smith, R. Harré et L. Van Langenhove (dir.), *Rethinking methods in psychology* (p. 178-192). Thousand Oaks (US): Sage.
- Statistique Canada. (2012). Le faible revenu au Canada: une perspective multi-lignes et multi-indices. Canada : Gouvernement du Canada. Récupéré le 9 mars 2014 de <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=75F0002MIF2012001&lang=fra#formatdisp>.
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior; Q-technique and its methodology*. Chicago (US): University of Chicago Press.
- Suizzo, M. A., Chen, W. C., Cheng, C. C., Liang, A. S., Contreras, H., Zanger, D. et Robinson, C. (2008). Parental Beliefs about Young Children's Socialization across US Ethnic Groups: Coexistence of Independence and Interdependence. *Early Child Development and Care*, 178(5), 467-486.
- Super, C. M. et Harkness, S. (2002). Culture Structures the Environment for Development. *Human Development*, 45, 270-274.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics 5<sup>e</sup> éd.* Upper Saddle River (US): Pearson Education.
- Tamis-LeMonda, C. S., Wang, S., Koutsouvanou, E. et Albright, M. (2002). Childrearing Values in Greece, Taiwan, and the United States. *Parenting*, 2(3), 185-208.
- Tamis-LeMonda, C. S. (2003). Cultural Perspectives on the Whats? and Whys? of Parenting. *Human Development*, 46, 319-327.

- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, K. R. et Niwa, E. Y. (2007). Parents' Goals for Children: The Dynamic Coexistence of Individualism and Collectivism in Cultures and Individuals. *Social Development, 17*(1), 183-209.
- Tamminen, T. (2006). How does Culture Promote the Early Development of Identity? *Infant Mental Health Journal, 27*(6), 603-605.
- Teubert, D. et Pinguart, M. (2010). The Association Between Coparenting and Child Adjustment: A Meta-Analysis. *Parenting, Science and Practice, 8*, 286-307.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review, 3*(4), 269-307.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1987). The Preschool Behaviour Questionnaire: Stability of its Factors Structure between Cultures, Sexes, Ages and Socioeconomic Classes. *International Journal of Behavioural Development, 10*(4), 467-484.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (1992). A Prosocial Scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Concurrent and Predictive Correlates. *International Journal of Behavioral Development, 15*(2), 227-245.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Pérusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. et Montplaisir, J. (1999). The Search for the Age of 'Onset' of Physical Aggression: Rousseau and Bandura Revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health, 9*, 8-23.
- Tremblay, R. E. (2000). The Development of Aggressive Behaviour during Childhood: What have we Learned in the Past Century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129-141.
- Tremblay, R. E. (2003). Why socialization fails: The case of chronic physical aggression. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt et A. Caspi (dir.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (p. 182-224). New York (US): Guilford Press.
- Tremblay, R. E. (2004). Decade of Behavior Distinguished Lecture: Development of Physical Aggression during Infancy. *Infant Mental Health Journal, 25*(5), 399-407.

- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D. et Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *Pediatrics*, *114*(1), 43-50.
- Tremblay, R. E. (2007). The Development of Youth Violence: An Old Story with New Data. *European Journal of Criminal Policy and Research*, *13*, 161-170.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M. et Lucca, N. (1988). Individualism and Collectivism: Cross-Cultural Perspectives on Self-Ingroup Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(2), 323-338.
- Triandis, H. C., McCusker, C. et Hui, C. H. (1990). Multimethod Probes of Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(5), 1006-1020.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Collectivism*. Colorado (US): Westview Press.
- Triandis, H. C. et Gelfand, M. J. (1998). Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(1), 118-128.
- Triandis, H. C. et Singelis, T. M. (1998). Training to Recognize Individual Differences in Collectivism and Individualism Within Culture. *International Journal of Intercultural Relations*, *22*(1), 35-47.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-Collectivism and Personality. *Journal of Personality*, *69*(6), 908-924.
- Triandis, H. C. et Suh, E. M. (2002). Cultural Influences on Personality. *Annual Review of Psychology*, *53*, 133-60.
- Van Egeren, L. A. et Hawkins, D. P. (2004). Coming to Terms With Coparenting: Implications of Definition and Measurement. *Journal of Adult Development*, *11*(3), 165-178.
- Venet, M., Bigras, M. et Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *34*(3), 163-167.
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M. et Tremblay, R. E. (2006). Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 685-695.

- Water, E. et Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct ». *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Waters, E., Noyes, D. M., Vaughn, B. E. et Ricks, M. (1985). Q-Sort Definitions of Social Competence and Self-Esteem: Discriminant Validity of Related Constructs in Theory and Data. *Developmental psychology*, 21(3), 508-522.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. et Hammond, M. (2001). Social Skills and Problem-solving Training for Children with Early-onset Conduct Problems: Who Benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943-952.
- Wolff, M. S., Vogels, A. G. C. et Reijneveld, S. A. (2014). The Empirical Versus DSM-Oriented Approach of the Child Behavior Checklist Similarities and Dissimilarities. *European Journal of Psychological Assessment*. 30(1), 22-30.
- Yeung, Y. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E. Et Hofferth, S.L. (2001). Children's Time With Fathers in Intact Families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 136-154.
- Yogman, M. W. (1981). Games fathers and mothers play with their infants. *Infant Mental Health Journal*, 2(4), 241-248.