

Université de Montréal

**Émergence des traits d'insensibilité émotionnelle : description qualitative des manifestations
chez les enfants d'âge préscolaire**

Par

Mélanie Arsenault

École de criminologie, Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en criminologie, option mémoire

Septembre 2022

© Mélanie Arsenault, 2022

Université de Montréal

École de criminologie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

**Émergence des traits d'insensibilité émotionnelle : description qualitative des
manifestations chez les enfants d'âge préscolaire**

Présenté par

Mélanie Arsenault

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Nathalie Fontaine

Directrice de recherche

Jean-Pierre Guay

Membre du jury

Patrick Lussier

Membre du jury

Résumé

Ce présent mémoire a pour objectif de décrire les traits d'insensibilité émotionnelle (TIÉ) chez les enfants d'âge préscolaire (p. ex., manque d'empathie, faible sentiment de culpabilité). Parmi les études existant sur les TIÉ auprès des jeunes, la majorité porte sur les adolescents ou les enfants d'âge scolaire. Les connaissances concernant les TIÉ à l'âge préscolaire sont limitées. Afin de contrer cette limite, 15 familles ayant un enfant âgé de 4 ans (moyenne : 4,61 ans, écart-type : 0,23) ont été recrutées aux fins de la présente étude. La mise en œuvre de ce projet s'est réalisée selon une approche qualitative, plus précisément par des entretiens semi-directifs menés auprès des parents et des éducatrices des enfants en milieu de garde ainsi que par l'observation des enfants dans leur milieu familial et leur milieu de garde. Quatre groupes d'enfants ont été créés selon leur degré de troubles du comportement (TC) (p. ex., agression physique) et de TIÉ : enfants ayant un degré élevé de TIÉ seulement (TIÉ+; $n = 3$), enfants ayant des TC et des TIÉ élevés (TC+/TIÉ+; $n = 4$), enfants ayant des TC élevés seulement (TC+; $n = 2$) ainsi que des enfants ayant des TC et des TIÉ à un degré moindre (TC-/TIÉ-; $n = 6$). Les résultats ont été regroupés selon cinq thèmes : *remords et culpabilité*, *empathie*, *souci à l'égard de la performance*, *sphère affective* et *gestion des émotions*, découlant des critères d'une spécification du trouble des conduites, inclus dans le DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) ainsi qu'un aspect supplémentaire, soit le *comportement général de l'enfant*. Nos résultats suggèrent que les enfants des groupes TIÉ+ et TC+/TIÉ+ semblent se distinguer des enfants des autres groupes sur la base de la notion de persévérance face à aux difficultés, issue du thème *souci à l'égard de la performance*. Un plus grand nombre de distinctions ont pu être observées chez les enfants du groupe TC+/TIÉ+, telles

que des difficultés dans la *sphère affective et gestion des émotions, le comportement général de l'enfant* ainsi que selon le thème *remords et culpabilité*. De plus, ces enfants ne semblent pas modifier leurs comportements à la suite de méthodes disciplinaires à leur égard, et ce, principalement dans leur milieu familial. Les résultats d'études scientifiques et du présent projet soutiennent l'importance de renforcer les capacités parentales et du lien d'attachement ainsi que de promouvoir les habiletés sociales et les comportements prosociaux chez les enfants présentant des TIÉ.

Mots-clés : traits d'insensibilité émotionnelle, troubles du comportement, petite enfance

Abstract

The aim of this study is to describe callous-unemotional (CU) traits (e.g., lack of empathy or guilt) in preschool-age children. The majority of existing studies focus on teenagers and school-age children. In this study, we recruited 15 families with a four-year-old child (mean age: 4.61 years, standard deviation: 0.23) in an effort to improve knowledge on CU traits in younger children. A qualitative approach was used in implementing this project by conducting semi-structured interviews with the parents and educators of children in childcare. The children were also observed at home and in their childcare environment. The children were divided into four groups according to their levels of CU traits and conduct problems (CP) (e.g., physical aggression): children with high levels of both CP and CU traits (CP+/CU+; $n = 4$), children with high levels of CP only (CP+; $n = 2$), children with high levels of CU traits only (CU+; $n = 3$) and children with low levels of both CP and CU-traits (CP/CU-; $n = 6$). The data were analysed according to five themes, based on the DSM-V: *remorse and guilt, empathy, low concern for performance, affective sphere* and *emotional regulation* (American Psychiatric Association, 2013). The *child's general behavior* was also taken into account. The results of this study suggest that children from groups CU+ and CP+/CU+ differed from the other groups on the notion of perseverance to face difficulties resulting from the area of *low concern for performance*. Moreover, the CP+/CU+ group showed additional difficulties in the following areas: *affective sphere, emotional regulation and child's general behavior* as well as *remorse and guilt*. Children from this group do not easily modify their behavior following disciplinary action, regardless of the methods employed, especially within their home environment. The

results from previous studies and this project support the importance of reinforcing parental skills, attachment and the development of social skills and prosocial behaviour in children who exhibit CU traits.

Keywords: callous-unemotional traits, conduct problems, early childhood

Table des matières

Résumé.....	5
Abstract.....	7
Table des matières.....	9
Liste des tableaux.....	13
Liste des figures.....	15
Liste des sigles et abréviations.....	17
Remerciements.....	21
Introduction.....	22
Chapitre 1 – Contexte théorique et problématique.....	24
1.1 Les traits d’insensibilité émotionnelle.....	24
1.1.1 De l’enfance à l’âge adulte.....	24
1.1.2 Intégration des TIÉ dans le DSM-V.....	25
1.1.3 Les différents profils des TIÉ et leurs impacts.....	26
1.2 Les modèles théoriques.....	29
1.2.1 Faible capacité d’empathie.....	29
1.2.2 Concept de stimulus-renforcement.....	30
1.2.3. Explications selon le concept d’attention et dysfonction de l’amygdale.....	30
1.3 Facteurs étiologiques.....	31
1.3.1 Dysfonctions neurobiologiques et la reconnaissance émotionnelle.....	32
1.3.2 Facteurs génétiques et environnementaux : l’influence sur le développement et la trajectoire des TIÉ.....	33
1.4 Études portant sur les TIÉ spécifiquement chez les enfants d’âge préscolaire.....	36

1.4.1 Reconnaissance émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire ayant des TIÉ.....	37
1.4.1.1 Différences selon l'âge et le sexe.....	38
1.4.1.2 Analyse des résultats selon les différentes dimensions des TIÉ.....	38
1.4.2 L'influence parentale chez les parents d'âge préscolaire ayant des TIÉ.....	39
1.5 Problématique.....	44
1.5.1 Les objectifs de recherche.....	45
Chapitre 2 – Méthodologie	47
2.1 Participants.....	47
2.2 Procédures du projet de recherche	51
2.2.1 Phase 1 de l'étude	51
2.2.2 Phase 2 de l'étude	51
2.3 Mesures.....	52
2.3.1 Phase 1 : Questionnaires remplis par les parents et retournés par la poste.....	52
2.3.1.1 Troubles du comportement	53
2.3.1.2 Traits d'insensibilité émotionnelle.....	53
2.3.2 Phase 2 : Entretiens avec les parents, avec les éducatrices et observations des enfants	54
2.3.2.2 Entretiens (parents et éducatrices).....	54
2.3.2.2 Observations des comportements de l'enfant	54
2.4 Analyse des données.....	55
Chapitre 3 – Résultats	57
3.1 Données qualitatives.....	57
3.1.1 Résultats selon les thèmes à l'étude.....	58
3.1.1.1 Remords et culpabilité	61

3.1.1.2 Empathie	70
3.1.1.3 Souci à l'égard de la performance	83
3.1.1.4 Sphère affective et gestion des émotions.....	87
3.1.1.5 Comportement général.....	101
3.2 Constats additionnels aux cinq thèmes	125
Chapitre 4 – Interprétation des résultats et conclusion	129
Interprétation des résultats	129
4.1 Les résultats selon chacun des thèmes	129
4.1.1 Remords et culpabilité	129
4.1.2 Empathie	130
4.1.3 Souci à l'égard de la performance.....	132
4.1.4 Sphère affective et gestion des émotions.....	134
4.1.5 Comportement général et autres caractéristiques de l'enfant	136
4.2 Autres constats.....	138
4.3 Forces et limites de l'étude.....	139
4.4 Pistes d'intervention	143
4.4.1 Renforcer les capacités parentales	143
4.4.2 Pistes d'intervention	145
4.4.3 Promouvoir les habiletés sociales et les comportements prosociaux.....	146
4.5 Conclusion	148
Références bibliographiques.....	151
Annexes	165
Annexe 1 : Grille d'entrevue pour les entretiens avec les parents.....	165
Annexe 2 : Grille d'entrevue pour les entretiens avec les éducatrices.....	169

Annexe 3 : Grille d'observation (milieu de vie et milieu de garde)172

Liste des tableaux

Tableau 1. – Principales difficultés selon chacun des groupes, en fonction des thèmes et selon les données colligées	60
--	----

Liste des figures

Figure 1. – La distribution de notre échantillon selon les différents groupes créés	50
Figure 2. – Thèmes et sous-thèmes découlant des données issues des entretiens et des observations.....	58

Liste des sigles et abréviations

APA : American Psychological Association

CPE : Centre de la petite enfance

DSM-V : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5^e édition

ICU : Inventory of Callous-Unemotional Traits

TC : Troubles du comportement

TDA/H : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

TIÉ : Traits d'insensibilité émotionnelle

À mes enfants, Megan et Alex

« Les enfants agissent bien s'ils le peuvent. S'ils en sont incapables ou s'ils ont de la difficulté, nous devons en trouver la raison afin de pouvoir les aider » Ross W. Greene, Ph. D.

Remerciements

Tout d'abord, il importe de remercier le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) pour son appui financier ayant permis la réalisation de cette étude (subvention octroyée à Nathalie Fontaine). Ensuite, je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Nathalie Fontaine, de m'avoir permis de réaliser ce projet. J'aimerais lui exprimer toute ma gratitude pour m'avoir donné l'opportunité de travailler à ses côtés et de m'avoir fait bénéficier de son expertise professionnelle. Ensuite, il est primordial de remercier tous les participants de ce projet, soit les parents et les enfants ayant accepté de se soumettre à l'étude ainsi que les directrices et les éducatrices des CPE impliqués, sans qui ce projet n'aurait pas pu avoir lieu.

Sur un plan plus personnel, je dois remercier mes parents Jean Arsenault et Claudette Bertrand d'avoir autant investi dans mon parcours d'études, d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir transmis l'importance de persévérer. L'investissement dans ce projet a représenté d'énormes sacrifices, je dois donc remercier mon mari Yannick Martin pour tout son soutien émotif et ses encouragements. Sa compréhension et son support ont été pour moi d'une aide précieuse, surtout lors des moments plus difficiles. Pour terminer, ceux qui représentent ma plus grande fierté, mes enfants Megan et Alex, qui se sont montrés si compréhensifs et encourageants tout au long de ce périple. C'est à eux que je dédie le présent mémoire.

Introduction

Les traits d'insensibilité émotionnelle (TIÉ) sont définis par un manque d'empathie, par un faible sentiment de culpabilité et par un affect superficiel (Frick et Hare, 2001). Les individus présentant ces traits ont également tendance à accorder peu d'importance face à la performance (Frick, 2012). Les enfants ayant des TIÉ sont notamment susceptibles d'avoir de graves problèmes de comportement (Frick et Hare, 2001; Frick et coll. 2014; Kimonis et coll., 2006). En outre, les TIÉ peuvent ultimement mener à une trajectoire de délinquance, considérant qu'ils puissent être liés à la perpétration d'actes criminels (Byrd, Loeber et Pardini, 2012). Ces traits sont également considérés comme la facette affective de la psychopathie (Frick et White, 2008). En ce sens, les enfants ayant des troubles graves de comportement et des TIÉ sont à plus haut risque de psychopathie à l'âge adulte (Lynam, Caspi, Moffitt, Loeber et Stouthamer-Loeber, 2007). Bien qu'un nombre grandissant d'études scientifiques portant sur les TIÉ ont été menées auprès d'enfants d'âge scolaire et d'adolescents, il demeure que peu d'études auprès d'enfants d'âge préscolaire existent à ce jour. L'amélioration des connaissances sur le développement des TIÉ s'avère donc primordiale afin de prévenir la persistance de ces traits au long cours.

Cette étude qualitative vise à décrire les caractéristiques des enfants présentant des TIÉ tout en soulignant celles pouvant les différencier des autres enfants de notre échantillon qui ne présentent pas ou présentent peu de TIÉ. L'emploi de cette méthodologie nous a permis d'obtenir des descriptions détaillées et des exemples précis des comportements chez les enfants présentant ces traits. L'apport du présent projet demeure modeste; néanmoins, il a permis d'améliorer les connaissances sur la manifestation des TIÉ par l'obtention de données riches et

nuancées. Ces éléments sont cruciaux afin de bien déceler ces traits de manière précoce et ainsi permettre de proposer des stratégies de prévention et d'intervention.

Chapitre 1 – Contexte théorique et problématique

1.1 Les traits d'insensibilité émotionnelle

1.1.1 De l'enfance à l'âge adulte

Depuis les trois dernières décennies, un nombre important de travaux a porté sur l'émergence des TIÉ et sur les facteurs pouvant influencer le développement de ces traits (Kimonis et coll., 2016). Déjà, dans les années 40, l'auteur soulève que les adultes ayant des traits psychopathiques présentaient plusieurs de ces traits dès l'enfance ou l'adolescence. Quay (1964), qui a proposé des classifications comportementales chez les délinquants, a identifié une catégorie incluant des traits psychopathiques. L'identification du construit de psychopathie chez les plus jeunes a soulevé plusieurs controverses en lien avec l'étiquette de « psychopathe » attribuée à un jeune âge (Seagrave et Grisso, 2002). En réponse à cette contestation, Quay propose par la suite, en 1986, le terme « *undersocialized aggressive* ». Il demeure que l'intérêt pour le concept de psychopathie persiste, notamment depuis les résultats de Lynam (1996). Malgré que son hypothèse ne soit pas confirmée par différents travaux empiriques, l'auteur soulève la présence de caractéristiques s'apparentant à la psychopathie chez certains enfants ayant un TDA/H avec impulsivité et troubles du comportement (TC) (p. ex., agression physique). Dans les années subséquentes, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'évaluation de ces traits chez les adolescents et les enfants d'âge scolaire. Enfin, ce n'est que depuis quelques années que les chercheurs s'intéressent aux TIÉ chez les enfants d'âge préscolaire et que depuis, ces traits sont identifiés en tant qu'« émotions prosociales limitées » (voir plus bas) selon le DSM-V (APA, 2013).

Le nombre grandissant de travaux portant sur la présence de traits psychopathiques, dont les TIÉ chez les jeunes, a propulsé la conception de différents outils scientifiques, validés empiriquement, pour évaluer la présence de ces traits chez une jeune clientèle. C'est d'abord avec l'Antisocial Process Screening Device (APSD, Frick et Hare, 2001) que ces traits ont pu être mesurés. Ensuite se sont ajoutés, le Youth Psychopathic Traits Inventory (Andershed, Gustafson, Kerr et Stattin, 2002) et le Child Problematic Traits Inventory (Colins et coll., 2014). Outre ces outils, l'Inventory of Callous-Unemotional Traits (ICU) a été élaboré et ensuite adapté aux enfants d'âge préscolaire (Frick, 2004). L'ICU, fréquemment utilisé afin d'évaluer les TIÉ, comporte trois dimensions nommées *absence d'empathie (callousness)*, *absence de remords (uncaring)* et *expression superficielle des émotions (unemotional)*. Celui-ci s'inscrit dans le même sens que la conceptualisation de trois des quatre critères inclut dans « *les émotions prosciales limitées* » du DSM-V (APA, 2013 ; voir ci-dessous).

1.1.2 Intégration des TIÉ dans le DSM-V

La pertinence de s'intéresser aux TIÉ est considérable, comme en témoigne son ajout dans le DSM-V (APA, 2013). L'étiologie différente et les divergences de caractéristiques entre les individus présentant des TC avec des TIÉ de ceux ne présentant pas de TIÉ (Frick et coll., 2014) en font un concept à part entière, qui lui vaut désormais d'être intégré en tant que critère de spécification du *trouble des conduites*.

Ainsi, quatre caractéristiques sont considérées dans la spécification « *émotions prosciales*

limitées », soit :

- *Absence de remords ou de culpabilité*, qui représente un manque de culpabilité lors de la commission d'un comportement répréhensible.
- *Insensibilité, manque d'empathie*, qui réfère au manque de sensibilité aux sentiments d'autrui.
- *Insouciance de la performance*, qui indique que l'individu ne se sent pas concerné par sa réussite (scolaire, personnelle ou professionnelle).
- *Superficialité ou déficience des affects*, qui exprime le manque d'expression d'émotions ou de sentiments face à autrui, excepté si utilisée pour ses propres intérêts ou avec peu de sincérité.

1.1.3 Les différents profils des TIÉ et leurs impacts

Outre les caractéristiques présentées précédemment qui décrivent les TIÉ, la documentation scientifique permet de constater différents profils de TIÉ. À partir des deux typologies de la psychopathie (variante primaire et variante secondaire), il est d'abord possible de déterminer des profils de TIÉ en fonction du niveau d'anxiété présent. Ainsi, on peut constater une variante primaire lors d'un plus faible niveau d'anxiété ainsi qu'une variante secondaire lors d'un plus haut niveau d'anxiété (Kimonis et coll., 2012). Appuyant ce concept, les résultats de certains chercheurs ont permis d'établir ces catégories de profil parmi les jeunes de leur étude (Cécil et coll., 2018; Fanti et coll., 2013; Kahn et coll., 2013; Meehan et coll., 2017; Vanghn et coll., 2009).

Les résultats de travaux suggèrent des caractéristiques ainsi qu'une l'étiologie qui diffèrent selon les variantes. La variante primaire découlerait de prédispositions biologiques, tandis que la variante secondaire serait le résultat de réactions face à l'adversité vécue pendant l'enfance, telle que la maltraitance (Kahn et coll., 2013; Skeem et coll., 2003). En ce qui a trait à la variante secondaire des TIÉ, elle serait plutôt associée à un plus grand degré d'hostilité (Hicks et coll., 2004) et d'impulsivité (Kahn et coll., 2013; Kimonis et coll., 2012), à une plus

faible estime de soi (Fanti et coll., 2013) ainsi qu'à un niveau supérieur d'anxiété et de dépression (Vaughn et coll., 2009; Cécil et al., 2018). Ces enfants vivraient plus de détresse face à des émotions négatives et développeraient des traits d'insensibilité émotionnelle en réaction à des situations traumatiques ou violentes (Craig et coll., 2020).

De plus, certains auteurs avancent que les garçons se retrouvent en plus grande proportionnalité dans le profil primaire (Cecil et coll., 2018; Euler et coll., 2015; Fanti et coll., 2013) comparativement aux filles. Néanmoins, il convient de préciser que dans le profil secondaire, la proportion de filles et garçons semble se rapprocher, malgré que certains auteurs aient relevé un nombre légèrement supérieur de filles (Cecil et coll., 2018; Euler et coll., 2015; Meehan et coll., 2017).

Ensuite, il est possible d'observer différents profils selon le degré de TIÉ et selon qu'ils soient ou non juxtaposés aux TC. Il est suggéré qu'un degré élevé de TIÉ soit associé à de l'exclusion sociale, des difficultés de fonctionnement, des manifestations d'agressivité proactive (Ezpeleta, Granero, De la Osa et Domènech, 2015; Kimonis, Frick, Fazekas et Loney, 2006), de l'insensibilité aux punitions reçues, une faible reconnaissance de la détresse chez autrui, un manque d'empathie et peu de culpabilité après un comportement répréhensible (Frick et White, 2008; Hawes, Price et Dadds, 2014). De plus, tel que le suggèrent Graziano et coll. (2016), les enfants d'âge préscolaire ayant des TIÉ élevés présenteraient plusieurs caractéristiques les menant à être moins prêts que les autres à répondre aux exigences de la maternelle (respecter un cadre, effectuer les tâches demandées, adopter une attitude prosociale, etc.). Les enfants ayant un degré élevé de TIÉ ont également un risque accru de développer des troubles d'adaptation à l'adolescence, des troubles de la conduite et de

l'hyperactivité (Fontaine et coll., 2010). De plus, ceux présentant un degré élevé de TIÉ sont plus susceptibles d'avoir également des TC (White, Briggs-Gowan, Voss, Petitclerc, McCarthy, Blair et Wakschalg, 2016), quoique certains enfants puissent également présenter des TIÉ élevés sans nécessairement présenter des TC graves (Fontaine, McCrory, Boivin, Moffitt et Viding, 2011; Fanti, 2013). Enfin, des manifestations de comportement d'intimidation sont également observées chez les jeunes ayant des TIÉ élevés (Fanti et coll., 2009) et les interventions éducatives semblent moins efficaces chez ces enfants (Muñoz et coll., 2011).

Lorsque les TIÉ sont juxtaposés aux TC, les enfants sont plus à risque de développer des comportements plus problématiques (Frick et coll., 2003). D'abord, en ce qui concerne les enfants présentant des TC, il est possible d'observer des comportements d'agression, d'opposition et des actes qui vont à l'encontre des normes sociales. La présence d'impulsivité et des difficultés de régulation émotionnelle rendraient ce groupe de jeunes plus enclins à faire usage de violence (Frick et coll., 2003). Ensuite, lorsque les jeunes présentent simultanément des TIÉ et des TC, il semble qu'ils se montrent plus résistants aux mesures disciplinaires traditionnelles, comme des méthodes de retrait (Hawes et Dadds, 2005). Les résultats de travaux de recherche suggèrent par ailleurs que ce sous-groupe présente des difficultés à associer leurs comportements inadéquats aux conséquences et aux punitions et qu'ils sont moins enclins à moduler leurs comportements à la suite de mesures disciplinaires (Frick et Viding, 2009; Viding et coll., 2012). En ce sens, les résultats de l'étude de Blair et coll. (2005) suggèrent que les individus ayant des TIÉ, surtout lorsque joints au TC, poursuivent leurs comportements inadéquats malgré les punitions appliquées à leur égard. Dans leur étude, Wall, Frick, Fanti, Kimonis et Lordos (2016) ont constaté la présence d'impulsivité et un plus faible degré des fonctions exécutives (inhibition, capacités

d'organisation et de planification) chez les enfants ayant un degré élevé de TIÉ lorsque ceux-ci étaient joints aux TC comparativement aux enfants ayant un degré élevé de TIÉ seulement.

1.2 Les modèles théoriques

Le présent projet s'inscrit selon les prémisses de la criminologie développementale, du fait que les TIÉ émergent tôt dans l'enfance et que différents facteurs les influençant peuvent être considérés.

Frick et Ellis (1999) suggèrent que ces traits émergent tôt dans la vie. Certains auteurs avancent qu'il est possible de reconnaître des enfants ayant des TIÉ présentant un profil comportemental et neurocognitif similaire au profil des adultes présentant des traits psychopathiques (Blair, Peschardt, Budhani, Mitchell et Pine, 2006). Les données d'études longitudinales indiquent que la présence de TIÉ durant l'enfance joue également un rôle dans le développement ultérieur de comportements déviants (Frick, Ray, Thornton et Kahn, 2014; Graziano, Ros, Haas, Hart, Slavec, Waschbush et Garcia, 2016; Klingzell, Fanti, Colins, Frogner, Andershed et Andershed, 2016; Waller, Gardner, Shaw, Dishion, Wilson et Hyde, 2015; Waller, Hyde, Baskin-Sommers et Olson, 2017).

Afin de mieux expliquer les TIÉ, certains auteurs proposent différents modèles explicatifs propres à ces traits. Nous les présentons dans les prochaines sous-sections.

1.2.1 Faible capacité d'empathie

Blair propose qu'un déficit dans la capacité d'empathie soit au cœur de l'insensibilité émotionnelle. À la fois essentielle pour traiter les informations émotionnelles et pour les

ressentir, l'empathie est également associée à l'inhibition de la violence. Le développement de l'empathie étant nécessaire à la socialisation, une réponse empathique dysfonctionnelle serait liée à des comportements antisociaux et agressifs (Blair, 2005).

1.2.2 Concept de stimulus-renforcement

Blair (2005) suggère également qu'autant les enfants que les adultes ayant des traits psychopathiques présentent des difficultés sur le plan du paradigme de *stimulus-renforcement*, c'est-à-dire l'association entre un stimulus et le résultat y étant associé. Ce paradigme réfère à l'association d'un comportement à une récompense et sert à inhiber un comportement pour éviter une conséquence négative. De manière générale, les indices de punition perçus par un individu devraient engendrer une réaction de peur anticipée et inhiber le comportement (stimuli aversif). Toutefois, ce processus semble déficitaire chez ces individus, ce qui les amène donc à persévérer dans leurs actions malgré les événements négatifs et même punitifs qui peuvent y être associés.

1.2.3. Explications selon le concept d'attention et dysfonction de l'amygdale

Selon le postulat de Newman (1998), *l'attention* serait au cœur des perturbations de l'autorégulation. Les difficultés à modifier le comportement s'expliqueraient par une difficulté d'attention plutôt que d'une incapacité à réguler les comportements. Ces difficultés seraient attribuables au fait que les individus présentent une faible capacité à traiter l'information hors du centre d'attention principal. En ce sens, Blair (2005) suggère que cette dysfonction altère l'habileté à considérer les indices contextuels dans l'atteinte des buts. Ainsi, elle mènerait à

persévérer dans un comportement négatif malgré les punitions possibles. Selon ce concept, l'impulsivité ainsi que les dysfonctions dans le traitement des informations émotionnelles seraient liées à l'incapacité à traiter l'information en périphérie du centre d'attention principal. L'auteur explique également que la tendance à s'engager dans des comportements provoquant de la détresse chez autrui serait expliquée par une dysfonction de l'amygdale, qui occupe notamment un rôle majeur dans l'interprétation des émotions et dans la compréhension des *stimuli-renforcements*. Les manifestations comportementales déviantes reliées aux TIÉ seraient donc associées à un dysfonctionnement sur le plan de la reconnaissance émotionnelle. Une lecture erronée des émotions chez autrui conduirait par conséquent à une faible socialisation et parfois à des comportements antisociaux. En ce sens, les constats issus des recherches sur les TIÉ et la reconnaissance émotionnelle seront présentés à la prochaine section.

1.3 Facteurs étiologiques

Il est reconnu dans la littérature scientifique que différents facteurs étiologiques pourraient expliquer la présence de TIÉ. Plusieurs auteurs soulèvent des associations entre les TIÉ et certains facteurs biologiques et neurocognitifs. Plus spécifiquement, des anomalies sur le plan de l'amygdale, du cortex préfrontal (Frick et coll. 2014; Herpers et coll., 2014) et des dysfonctions au lobe frontal (Blair et coll., 2005) ont été associées aux TIÉ. De plus, des déficits dans la reconnaissance émotionnelle seraient associés à une hyporéactivité de l'amygdale, impliquée dans le traitement des émotions, notamment la peur. Cette faible réactivité de l'amygdale rendrait plus difficile l'identification de la peur et ainsi diminuerait la réceptivité à la détresse d'autrui (Dadds et coll., 2005; Jones, Laurens, Barker et Viding, 2009; Viding et coll., 2012). En ce sens, de nombreuses études ayant porté sur les individus présentant des TIÉ ont été conduites en

lien avec les dysfonctions de reconnaissance émotionnelle qui en découlent. Ce faisant, la présente sous-section se consacrera aux études ayant porté sur le lien entre les TIÉ et des difficultés dans la reconnaissance émotionnelle.

1.3.1 Dysfonctions neurobiologiques et la reconnaissance émotionnelle

Comme pour les études effectuées auprès des adultes, les études portant sur la reconnaissance émotionnelle chez les enfants et les adolescents ayant des TIÉ suggèrent une association entre la présence de TIÉ et une lecture erronée des émotions.

Certaines études ayant porté sur la reconnaissance émotionnelle chez les enfants et les adolescents suggèrent une différence dans la capacité de reconnaissance émotionnelle selon la variante primaire et secondaire (DelGaizo et Falkenbach, 2008). Ces auteurs rapportent que la variante primaire des TIÉ serait liée à une meilleure identification de l'émotion faciale de la peur. Alors que plusieurs études rapportent que les individus présentant des TIÉ présentent des difficultés à bien identifier l'émotion de la peur, certains avancent que la lecture des autres émotions peut être altérée, par exemple une difficulté à reconnaître la tristesse (Dadds, 2005 ; Woodworth et Waschbush, 2008). Dans un échantillon de garçons âgés de 7 à 17 ans, il est possible d'observer qu'un degré élevé de TIÉ semble plutôt associé à des difficultés à reconnaître les expressions faciales de tristesse, et ce, indépendamment du degré de TC (Dadds et coll., 2005). En outre, les auteurs ajoutent que les résultats variaient lorsque les participants recevaient la consigne de regarder seulement l'expression des yeux. En respectant cette consigne, les enfants avec un degré élevé de TIÉ parvenaient davantage à mieux identifier la peur, tandis que cette consigne n'influait pas les participants ayant un faible degré de TIÉ. Ce qui porte à croire que les jeunes ayant un degré élevé de TIÉ puissent présenter des difficultés à détecter les signes non

verbaux des expressions faciales. L'étude de Woodworth et Waschbush (2008) a par ailleurs permis d'apporter un soutien empirique aux résultats de Dadds et coll. (2005) en suggérant que les enfants ayant des TIÉ élevés présentaient également plus de difficulté à identifier les expressions faciales de la tristesse, et ce, indépendamment du degré faible ou élevé de TC. Il est possible que la plus grande capacité à identifier l'émotion de la peur puisse s'expliquer du fait qu'ils pourraient correspondre aux critères de la variante primaire des TIÉ, comme le proposent DelGaizo et Falkenbach (2008). En effet, ceux-ci suggèrent que la variante primaire puisse être liée à une meilleure identification de l'émotion de la peur.

1.3.2 Facteurs génétiques et environnementaux : l'influence sur le développement et la trajectoire des TIÉ

Il est possible d'observer diverses explications à la présence de différents facteurs influant sur la présence et la trajectoire des TIÉ. Selon Karpman (1948), le profil primaire des TIÉ serait associé à un déficit affectif inné ou héréditaire, tandis que le profil secondaire serait plutôt associé à des facteurs environnementaux (p. ex., comportements en réaction à un trauma, à des abus). Il est donc possible de considérer l'aspect génétique et environnemental comme étant des facteurs liés aux TIÉ.

Plusieurs études, qui reposent sur des échantillons de jumeaux, ont permis de mettre en évidence l'influence des facteurs génétiques dans le développement des TIÉ (Larsson, Lichtenstein et Andershed, 2006; Viding, Blair, Moffitt et Plomin, 2005), mais aussi l'influence des facteurs environnementaux. Par exemple, les TIÉ peuvent être atténués à la suite de pratiques parentales positives (Hyde et coll., 2016). Flom et Saudino (2017) ont aussi rapporté que la

stabilité des TIÉ de l'âge de 2 ans à 3 ans était liée aux facteurs génétiques, tandis que la variation de ces traits était liée à des facteurs environnementaux. L'influence des facteurs environnementaux a également été suggérée par les résultats d'une étude portant sur les trajectoires développementales des TIÉ (Fontaine et coll., 2010).

Par ailleurs, plusieurs études découlant d'une perspective développementale avancent que la relation entre l'enfant et son parent représente un aspect important et influent dans le développement de l'enfant. La qualité de cette relation influencerait notamment la gestion des émotions, les habiletés sociales et le développement de l'empathie chez l'enfant (Lafrenière et Sroufe, 1985). C'est dans cet ordre d'idées que différentes études en lien avec l'influence des pratiques et des attributs parentaux ont été conduites auprès des enfants et adolescents présentant des TIÉ.

D'abord, certains auteurs ont suggéré un lien entre les TIÉ et un trouble de l'attachement entre le parent et son enfant. Différentes attitudes parentales contribuent à la relation d'attachement, telles que la sensibilité, les attitudes chaleureuses et la capacité de répondre adéquatement à l'enfant (Bowlby, 1969). À cet effet, nous pouvons constater qu'une association est rapportée entre un degré élevé de TIÉ et un lien d'attachement désorganisé (Bohlin, Eniger, Brocki et Thorell, 2012; Pasalich, Dadds, Hawes et Brennan, 2012). Ce type d'attachement, associé à des comportements parentaux très perturbés et terrifiants, fait vivre à l'enfant des situations de stress qui peuvent générer la peur et l'appréhension. En outre, il représente le type d'attachement le plus problématique et dont les conséquences provoquent d'importants impacts négatifs sur le développement affectif et social de l'enfant (Bowlby, 1969). Ces résultats évoquent l'importance de s'intéresser à l'attachement parental chez les enfants ayant des TIÉ. Il a été établi

que d'autres attitudes et pratiques parentales positives et, à l'inverse, les attitudes négatives (telles que l'irritabilité du parent, la colère à l'endroit de l'enfant ainsi que l'utilisation de menaces et de corrections physiques) influent sur le développement et le maintien des TIÉ (Waller et coll., 2012, 2013). Certaines pratiques parentales positives telles que le renforcement positif envers l'enfant ainsi que les attitudes chaleureuses du parent (Pasalich et coll., 2016; Hyde et coll., 2016) semblent protéger contre l'amplification des TIÉ pendant l'enfance (Hawes, Dadds, Frost et Hasking, 2011; Pardini, Lochman et Powell, 2007; Hyde et coll., 2016; Brown et coll., 2017). Les résultats d'une étude de Frick, Kimonis, Dandreaux et Farell (2003) témoignent également de l'influence de l'aspect parental sur les TIÉ. Les auteurs suggèrent que les pratiques parentales négatives (manque d'implication, manque de surveillance et manque de constance dans la discipline) sont associées aux TIÉ et à un manque d'empathie. Leurs résultats suggèrent qu'une faible sensibilité maternelle est associée à un niveau plus élevé de TIÉ chez les garçons à l'étude. Selon les propos rapportés par des adolescents placés en centre de détention présentant un niveau élevé de TIÉ, leur mère aurait manifesté peu d'affection, aurait été peu chaleureuse et peu présente dans leur vie. Les résultats illustrent également que parmi les adolescents ayant un degré élevé de TIÉ, davantage d'agressivité était observée chez ceux dont la mère avait fait preuve d'une faible sensibilité maternelle.

En somme, au-delà du fait que des facteurs génétiques seraient associés au développement des TIÉ, plusieurs auteurs mentionnent que des facteurs environnementaux représentent des éléments importants dans le développement de ces traits et qu'ils peuvent être aussi des éléments qui atténuent la présence et la persistance de ceux-ci. Toutefois, malgré qu'un grand nombre de chercheurs soutiennent que les pratiques parentales négatives influenceraient

la présence de TIÉ, certains auteurs suggèrent des résultats divergents soit que les pratiques parentales négatives ne représentaient pas un facteur de risque pour le développement des TIÉ (Viding, Fontaine, Oliver et Plomin, 2009). Selon les données autorapportées par le parent, les résultats ont indiqué que les pratiques parentales négatives portées envers les enfants à l'âge de 7 ans (retenir ou gifler l'enfant, ignorer l'enfant lors de comportements répréhensibles, monter le ton, crier) étaient un facteur de risque pour le développement des TC à l'âge de 12 ans, mais qu'il ne représentait pas un facteur de risque en ce qui concerne les TIÉ. Néanmoins, tous s'entendent pour dire que l'influence des pratiques parentales positives, particulièrement l'utilisation de renforcement positif et d'attitudes chaleureuses des parents, atténuent les TIÉ. En ce sens, les résultats d'une méta-analyse portant sur 30 études (Waller, Gardner et Hyde, 2013) illustrent que les dimensions parentales semblent liées aux TIÉ des enfants et des adolescents des différentes études. Selon ces résultats, les enfants qui présentaient des TIÉ et des comportements antisociaux ont rapporté avoir subi des pratiques parentales négatives, et ce, quel que soit le groupe d'âge. Enfin, l'analyse des études indique que les interventions centrées sur le rôle parental ont semblé efficaces pour réduire le degré des TIÉ et les comportements antisociaux chez les jeunes. Ces dernières sont également souvent intégrées et préconisées dans les programmes d'intervention sur les TIÉ, ce qui sera présenté dans une section subséquente (voir la section 1.5.2).

1.4 Études portant sur les TIÉ spécifiquement chez les enfants d'âge préscolaire

Tel que mentionné précédemment, l'intérêt et les recherches auprès des enfants d'âge préscolaire ayant des TIÉ ont pris de l'ampleur depuis quelques années. À la lumière des résultats

d'études longitudinales, la présence de TIÉ chez les enfants d'âge préscolaire semble associée à la manifestation de caractéristiques liées à plusieurs comportements déviants ultérieurs, tels que des actes d'agression, de violation des règles (Waller, Gardner, Shaw, Dishion, Wilson et Hyde, 2015; Waller, Hyde, BaskinSommers et Olson, 2017), de l'impulsivité (Klingzell, Fanti, Colins, Frogner, Andershed et Andershed, 2016), un faible contrôle de soi, des comportements d'intimidation ainsi que peu de comportements prosociaux pouvant les mener à de l'exclusion sociale (Graziano, Ros, Haas, Hart, Slavec, Waschbush et Garcia, 2016). Ces résultats mettent en lumière la portée que peuvent avoir les TIÉ en termes de comportements déviants à long terme et ainsi la pertinence de s'intéresser à la présence de TIÉ le plus précocement possible. En ce sens, bon nombre d'études supplémentaires ont été menées auprès d'enfants d'âge préscolaire ayant des TIÉ et leurs parents qui ont porté sur différents thèmes et caractéristiques associés aux TIÉ. Les sous-sections suivantes porteront donc sur les différentes études menées à ce sujet.

1.4.1 Reconnaissance émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire ayant des TIÉ

En ce qui concerne les enfants d'âge préscolaire ayant des TIÉ, différentes études portant sur la reconnaissance émotionnelle ont également été conduites durant la dernière décennie. Comme pour les enfants plus âgés, les chercheurs suggèrent que les TIÉ semblent liés à une dysfonction dans la reconnaissance des émotions chez les plus jeunes. Toutefois, bien que bon nombre d'auteurs suggèrent que les TIÉ semblent liés à une difficulté à bien identifier l'émotion de la peur (Dadds et coll., 2005; Hoyniak et coll., 2018a, 2018b; Jones et coll., 2009; Viding et coll., 2012; White et coll., 2016), d'autres auteurs suggèrent des résultats différents (Kimonis et coll., 2016), ce qui sera abordé dans les sous-sections suivantes.

1.4.1.1 Différences selon l'âge et le sexe

Une étude produite par White et ses collaborateurs (2016) a, par exemple, permis d'observer des difficultés en lien avec la reconnaissance émotionnelle chez 337 enfants d'âge préscolaire âgés de 3 à 5 ans. Lors de l'exécution de tâches neurocognitives sur la reconnaissance émotionnelle, les enfants ayant des TIÉ présentaient des difficultés à reconnaître l'émotion de la peur chez autrui. Par ailleurs, leurs résultats suggèrent également que les filles présentaient une habileté supérieure aux garçons dans l'identification des émotions. De leur côté, Kimonis, Fanti, Anastassiou-Hadjicharalambous, Mertan, Goulter et Katsimicha (2016) relevaient une différence dans l'identification des émotions selon l'âge des enfants qui présentent des TIÉ. Leurs résultats suggèrent que les enfants âgés de 3 à 4 ans étaient beaucoup moins habiles à reconnaître les émotions de colère, de peur et de tristesse que les enfants âgés de 5 ans. Par ailleurs, les enfants âgés de 4 ans étaient moins habiles dans l'identification de la douleur que les enfants âgés de 5 ans.

1.4.1.2 Analyse des résultats selon les différentes dimensions des TIÉ

De plus, selon Kimonis et coll. (2016), l'analyse de chacune des dimensions des TIÉ indique que les résultats varient selon la dimension observée. Les enfants ayant un degré élevé de TIÉ, spécifiquement à la dimension « absence de remords », étaient moins précis dans la reconnaissance des émotions de colère, de joie, de peur et de tristesse que les enfants ayant un degré plus faible pour cette dimension. La dimension « absence d'empathie » était seulement associée à une faible reconnaissance de la peur et de la tristesse. Des études subséquentes ont également été conduites en distinguant les différentes dimensions des TIÉ pour l'analyse de la reconnaissance émotionnelle. Dans leur étude parmi des enfants ayant des TIÉ âgés de 3 à 5 ans,

Hoyniak, Bates, Petersen, Yang, Darcy et Fontaine (2018a) suggèrent une association entre les TIÉ et des difficultés dans le traitement des émotions, évaluées à l'aide d'électroencéphalogramme. Parmi les dimensions analysées, « absence d'empathie-absence de remords » et « expression superficielle des émotions », la dimension « expression superficielle des émotions » des TIÉ a été associée à une réponse neuronale réduite lors d'expositions à des expressions faciales référant à la peur. Par la suite, les mêmes auteurs ont reproduit, dans une étude subséquente (Hoyniak et coll., 2018b), une évaluation encore une fois à l'aide d'un électroencéphalogramme auprès d'enfants âgés de 2 à 5 ans, cette fois par l'utilisation de stimuli vocaux, montrant différentes émotions. Les résultats indiquent qu'il s'agit de la dimension « absence d'empathie et absence de remords » qui est associée à une réponse neuronale réduite aux stimuli vocaux reliés à la peur.

Sommairement, certaines variables semblent influencer sur la capacité à bien identifier les émotions, soit la catégorie de dimensions des TIÉ évaluées, l'âge de l'enfant (Kimonis et coll., 2016), le sexe (White et coll., 2016) et selon que le stimulus relié à l'émotion soit visuel ou vocal (Hoyniak et coll., 2018a, 2018b). Il semble ainsi important de considérer ces aspects dans le contexte d'études portant sur la reconnaissance émotionnelle et les TIÉ.

1.4.2 L'influence parentale chez les parents d'âge préscolaire ayant des TIÉ

Depuis le début des recherches menées auprès des enfants présentant des TIÉ d'âge préscolaire, certains chercheurs se sont intéressés aux TIÉ à un âge de plus en plus précoce, soit à l'âge de 2 ans et demi ainsi qu'à certains précurseurs présents dès les premières semaines de vie de l'enfant (Bedford, Pickles, Sharp, Wright et Hill, 2015). Selon ces chercheurs s'étant intéressés à l'aspect de la sensibilité maternelle et à la préférence faciale chez des nourrissons, un faible taux de reconnaissance faciale de la figure maternelle dès l'âge de 5 semaines était

prédicteur d'un plus haut degré de TIÉ chez les enfants une fois âgés de deux ans et demi. De plus, à l'intérieur de leur étude, une évaluation de la sensibilité maternelle a été produite par de l'observation en laboratoire entre la mère et son bébé une fois à l'âge de 29 semaines. La sensibilité maternelle était évaluée selon certains attributs parentaux de la mère tels que la présence d'une réponse adéquate aux besoins de l'enfant, une attitude chaleureuse envers l'enfant ainsi que l'utilisation de jeux ludiques par la mère. Les résultats de l'étude indiquent qu'une forte sensibilité maternelle prédit un niveau de TIÉ plus faible chez les filles, tandis que ce résultat n'a pas été observé chez les garçons. Il est possible de croire que les résultats s'expliquent par les mêmes constats que Fontaine et ses collaborateurs (2010), qui suggéraient que les facteurs environnementaux semblent jouer un rôle plus important chez les filles (ayant une trajectoire stable élevée) que chez les garçons.

Différentes études portant sur l'influence parentale auprès des enfants ayant des TIÉ d'âge préscolaire mettent en évidence l'efficacité des interventions centrées sur les capacités parentales. De leur côté, Somech et Elizur (2012), lors d'une étude menée auprès d'enfants âgés de 3 à 5 ans, ont constaté une diminution des TC et des TIÉ à la suite de la participation des parents à un programme d'intervention psychoéducatif. Dirigé par des psychologues spécialisés en éducation, le programme a pour but d'offrir aux parents des instructions psychoéducatives par le biais de 14 entrevues de groupe en utilisant des jeux de rôles ainsi que des discussions de groupe portant sur les pratiques parentales. Une fois le programme terminé, 90 % des parents ont rapporté une amélioration des comportements chez leur enfant. Des résultats semblables sont observés dans l'étude de Waller, Gardner, Viding, Shaw, Dishion, Wilson et Hyde (2015), qui suggèrent que les pratiques parentales positives favorisent une diminution des problèmes

comportementaux chez les enfants ayant un degré élevé de TIÉ. Cette étude effectuée auprès d'enfants âgés de 2 à 3 ans avait pour objectif d'étudier les associations entre les pratiques parentales positives (p. ex., avoir une attitude chaleureuse envers son enfant) et les TIÉ et TC chez les jeunes enfants. Les interactions entre la mère et l'enfant ont été observées au domicile et un entretien d'une durée de cinq minutes a été effectué pendant lequel la mère pouvait exprimer ses sentiments au sujet de son enfant. Peu après cette étude, certains de ces mêmes auteurs (Waller, Gardner, Hyde, Shaw, Dishion et Wilson, 2012) se sont intéressés aux associations entre les attitudes parentales et les TIÉ et TC chez des enfants âgés de 2 ans jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 4 ans. Les pratiques parentales négatives ont été établies par des observations d'interactions entre le parent et son enfant et les attitudes parentales chaleureuses ont été évaluées par un entretien de cinq minutes avec le parent. Les résultats suggèrent que la présence d'attitudes chaleureuses est associée à un plus faible degré de problèmes de comportement chez les enfants ayant un degré élevé de TIÉ. À l'inverse, les attitudes parentales négatives semblent favoriser les TIÉ (Waller, Gardner et Hyde (2013). Par l'observation entre la mère et son enfant ainsi que par des données autorapportées par la mère, les auteurs concluent que les pratiques parentales négatives (p. ex., l'utilisation de commentaires négatifs envers son enfant, se montrer irritable envers lui en cas de comportement répréhensible, le taper), sont liées aux TIÉ.

1.4.3 Enjeux disciplinaires des enfants ayant des TIÉ et méthodes d'intervention efficaces

Différentes études suggèrent que les individus avec TIÉ se distinguent par leurs réactions aux punitions qu'ils peuvent recevoir. Il est rapporté que les enfants ayant des TIÉ, surtout lorsque

jointes au TC, se montrent plus résistantes aux mesures disciplinaires traditionnelles, telles que par exemple des méthodes de retrait (Hawes et Dadds, 2005). Bien que les stratégies disciplinaires auprès des enfants ayant des TIÉ semblent inefficaces en comparaison avec les autres enfants, les résultats de différentes études suggèrent l'efficacité de certaines interventions employées à leur égard (Muñoz et coll., 2011; Viding et coll., 2012). Les résultats de quelques programmes d'intervention nous indiquent que le degré de TIÉ peut diminuer à la suite de la participation à certains programmes d'intervention.

Par exemple, il est suggéré d'orienter les interventions en employant le renforcement positif, comme il est proposé pour les enfants plus âgés (Muñoz et coll. (2011). Il serait ainsi judicieux de faire usage de renforcement lorsque l'enfant fait preuve de comportements prosociaux. Les résultats de Hyde et ses collaborateurs (2016) mettent également en lumière l'efficacité d'avoir recours au renforcement positif dans le cadre de leur étude ayant porté sur des enfants adoptés, leur mère biologique et leur mère adoptive. Leurs résultats suggèrent que malgré que la présence de trouble de personnalité antisocial de la mère biologique serait fortement influente sur le développement des TIÉ dès l'âge de 27 mois, l'utilisation de renforcement positif de la mère adoptive (p.ex., des félicitations, des encouragements lors de comportements positifs) permet une diminution des TIÉ.

De leur côté, Hawes et Dadds (2007) se sont intéressés aux effets d'une intervention menée auprès de garçons ayant des TC et des TIÉ. Les interventions proposées par des psychologues expérimentés en thérapie familiale et auprès des enfants consistaient à enseigner aux parents des stratégies de renforcement positif lors de comportements souhaités chez l'enfant. À la suite de ces interventions, certaines améliorations ont pu être observées chez les

enfants, telle une diminution des TIÉ. Nous pouvons aussi considérer le programme ParenChild Interaction Therapy (PCIT-CU), qui a donné des résultats semblables (Kimonis, Fleming, Briggs, Brouwer-French, Frick, Hawes, Bagner, Thomas et Dadds, 2018). Ce programme mise sur la constance des règles et l'application de conséquences lors d'un comportement négatif ainsi que l'utilisation du renforcement positif lors de bons comportements chez l'enfant. De plus, il consiste à améliorer les relations parents-enfants et vise à promouvoir les habiletés parentales (p. ex., adopter une attitude parentale chaleureuse et réceptive). Selon l'étude menée auprès de familles ayant un enfant de 3 à 6 ans ayant des TC et des TIÉ élevés, les résultats suggèrent l'efficacité du programme par une diminution des TC et des TIÉ ainsi qu'une augmentation de l'empathie. Après trois mois de traitement, 75 % des enfants ne présentaient plus de TC contrairement à 25 % pour le groupe d'enfants n'ayant pas terminé le programme d'intervention.

En résumé, il est possible de constater que, malgré la difficulté à répondre aussi facilement aux méthodes éducatives pour les enfants ayant des TIÉ que ceux ne présentant pas ces traits, certaines méthodes ont été considérées comme bénéfiques auprès de ces enfants. Certains résultats suggèrent que les attitudes parentales occupent un rôle important dans la prévention des TIÉ, et ce, même lorsque le degré de TIÉ est élevé. L'analyse des données issues des recherches sur le sujet révèle que l'utilisation du renforcement positif et le soutien psychoéducatif apporté aux parents (afin d'adopter des attitudes et des pratiques parentales plus adéquates) semblent être des éléments prometteurs. Encore une fois, nous pouvons en déduire que le lien d'attachement (attitudes chaleureuses du parent, qualité de la relation entre le parent et son enfant) semble occuper un rôle influent en matière de TIÉ. Il y a donc lieu de penser que la

promotion de cet aspect est à valoriser chez les parents d'enfants ayant des TIÉ, en plus de préconiser les techniques de renforcement positif envers l'enfant.

1.5 Problématique

Selon les données issues de la littérature scientifique, nous savons que les TIÉ se développent tôt dans l'enfance et que des facteurs biologiques et environnementaux sont importants dans l'émergence, la stabilité ou la modification de ces traits. Il est également possible de constater qu'ils sont fréquemment associés à des difficultés sur le plan de la reconnaissance émotionnelle et que les enfants ayant ces traits se montrent plus résistants aux mesures disciplinaires. Malgré toutes ces connaissances et un volume croissant d'études sur le sujet depuis les trois dernières décennies, il reste beaucoup à savoir quant aux manifestations des TIÉ et de leurs caractéristiques à l'âge préscolaire.

Pour autant que nous puissions en juger, l'ensemble des travaux portant sur les TIÉ auprès des enfants d'âge préscolaire est principalement de nature quantitative. L'utilisation de méthodes qualitatives demeure essentielle, car elle permet d'obtenir des données détaillées sur les manifestations de ces comportements préoccupants. Les données pouvant être colligées par le biais de l'approche qualitative peuvent ainsi permettre à différents acteurs œuvrant auprès des enfants de mieux les détecter et ainsi faciliter la mise en œuvre d'interventions plus adaptées.

À la lecture de la littérature scientifique, nous pouvons comprendre l'importance de considérer les impacts et les conséquences de la présence de TIÉ chez les enfants. Ceux-ci peuvent mener à des comportements perturbateurs et à des comportements déviants. Force est de constater la nécessité d'intervenir précocement, soit la raison pour laquelle nous nous sommes

intéressée à la présence de TIÉ chez les enfants d'âge préscolaire. Selon une perspective développementale, il importe de comprendre et de détecter plus tôt ces traits afin de pouvoir en modifier la trajectoire et d'éviter que ces comportements s'inscrivent sur un continuum de difficultés plus graves et persistantes. De ce fait, il s'avère essentiel d'améliorer les habiletés des cliniciens afin qu'ils puissent mieux les cibler et ainsi accélérer l'implantation d'interventions et miser sur une approche préventive.

1.5.1 Les objectifs de recherche

Le présent projet vise à décrire les manifestations des TIÉ chez les enfants d'âge préscolaire. C'est par un devis qualitatif que nous avons répondu à cet objectif. Plus précisément, nous avons souhaité observer et détailler les manifestations de comportements des enfants ayant un degré élevé de TIÉ (TIÉ+) et ceux ayant un degré élevé de TIÉ et TC (TC+/ TIÉ+). C'est par des entretiens et des observations que nous avons choisi d'obtenir ces informations.

Chapitre 2 – Méthodologie

2.1 Participants

Le présent projet s'inscrit dans l'étude *Tempérament et jeunes enfants*, qui initialement, comportait deux phases. Au cours de la première phase de l'étude, 129 familles ayant un enfant entre 3 et 4 ans ont été recrutées (moyenne d'âge = 4,03 ans et écart-type = 0,54) par le biais de Centres de la petite enfance (CPE) situés dans la ville de Montréal, soit dans les arrondissements de Montréal-Nord, Saint-Michel, Ahuntsic, Anjou et Lachine. Les parents ont rapporté être d'origines ethnoculturelles diverses : caucasienne (75,4 %), noire (5,1 %), arabe (0,7 %), asiatique (3,6 %), hispanique (0,7 %) et mixte (p. ex., caucasienne et asiatique, libanaise et italienne; 14,5 %). Afin de répondre aux objectifs de la recherche, les enfants ayant une maladie grave (p. ex., une déficience cognitive grave) n'ont pas été recrutés dans ce projet. En outre, les familles ne parlant et ne comprenant pas le français ne pouvaient pas participer (puisque nos outils d'évaluation étaient en français). Aucun participant n'a été exclu pour des motifs liés à la culture, la religion ou l'ethnicité. Les parents ont été invités à remplir un questionnaire portant sur les comportements et le tempérament de leur enfant et les caractéristiques de leur famille (p. ex., revenu des parents) et le retourner à la chercheuse par voie postale. La deuxième phase, qui ciblait un sous-échantillon des familles qui ont participé à la première phase, consistait à mener des entretiens auprès des parents et des éducatrices en milieu de garde ainsi qu'à effectuer des observations des enfants dans leur milieu familial et CPE.

Parmi les 129 enfants recrutés lors de la première phase, 46 ont été identifiés comme participants potentiels pour la deuxième phase du projet. Pour répondre à nos objectifs de recherche, il s'agissait des enfants ayant entre 3 et 4 ans en date du 30 janvier 2017 (soit au moment où nous avons commencé la deuxième phase du projet). Nous voulions comparer les enfants ayant divers degrés de TIÉ et de TC. Pour ce faire, des groupes ont été formés en fonction des scores obtenus sur une échelle des TC (Leblanc et coll., 2008) et sur une échelle des TIÉ (Frick, 2004) selon l'évaluation des parents lors de la première phase de l'étude (voir la section sur les mesures pour plus d'information). Dans l'ensemble des participants recrutés lors de la première phase de l'étude, ce sont ceux se situant au 70^e rang centile (et au-delà) aux échelles TIÉ et TC qui ont été considérés comme ayant des TC (Leblanc et coll., 2008) ou des TIÉ élevés. Ce point de coupure a été choisi, car il est fréquemment préconisé pour l'identification de jeunes ayant des difficultés comportementales ou qui pourraient en développer (Fontaine et coll., 2007). Sur la base de ces scores, quatre groupes ont été créés. Au sein de l'échantillon, 10 enfants (21,7% de l'échantillon) ont été classés dans le groupe TC et TIÉ élevés (TC+/TIÉ+), 4 enfants (8,7 % de l'échantillon) dans le groupe TC élevés seulement (TC+), 5 enfants (10,9 % de l'échantillon) dans le groupe TIÉ élevés seulement (TIÉ+) et les 27 autres (58,7 % de l'échantillon) dans le groupe TC et TIÉ faibles (TC-/TIÉ-).

Au total, 15 enfants ont été sélectionnés parmi les 46 participants admissibles à la deuxième phase du projet, soit 7 garçons et 8 filles. Les 15 familles ont d'abord été sélectionnées selon le profil comportemental de leur enfant (selon les différents degrés de TIÉ et de TC). Ces derniers participants étaient âgés de 4 ans et 4 mois à 4 ans et 11 mois (moyenne

= 4,61 ans et écart-type = 0,23) au moment de nos entretiens. Notre objectif était de rencontrer environ trois ou quatre enfants par groupe afin d'évaluer des enfants appartenant à chacun des quatre groupes définis sur la base des scores des TC et des TIÉ. Il n'a pas toujours été possible d'atteindre cet objectif en raison de la disponibilité des parents.

Parmi les participants, nous avons rencontré :

- 4 enfants appartenant au groupe TC+/TIÉ+ (2 garçons, 2 filles)
- 2 enfants du groupe TC+ (1 garçon, 1 fille)
- 3 enfants du groupe TIÉ+ (1 garçon, 2 filles)
- 6 enfants du groupe TC-/TIÉ- (3 garçons, 3 filles)

Toutefois, les données d'un des enfants du groupe TC-/TIÉ- n'ont pas été retenues pour notre analyse en raison de l'évaluation d'un possible TSA (trouble du spectre de l'autisme) dont il a fait l'objet au moment de l'étude. Les parents sélectionnés dans cette deuxième phase de sélection ont rapporté être d'origines ethnoculturelles diverses, comme l'ensemble des parents de l'échantillon initial. Plus précisément, ces familles ont déclaré être d'origine : caucasienne (73,3 %), arabe (6,7 %) et mixte (p. ex., italienne et caucasienne, caucasienne et noire; 20,1 %). La moyenne du revenu familial annuel des participants se situe au-delà de la moyenne de la population générale (ce qui sera discuté dans la section *Interprétation des résultats*), soit de 95 333 \$ (écart-type = 10 600 \$).

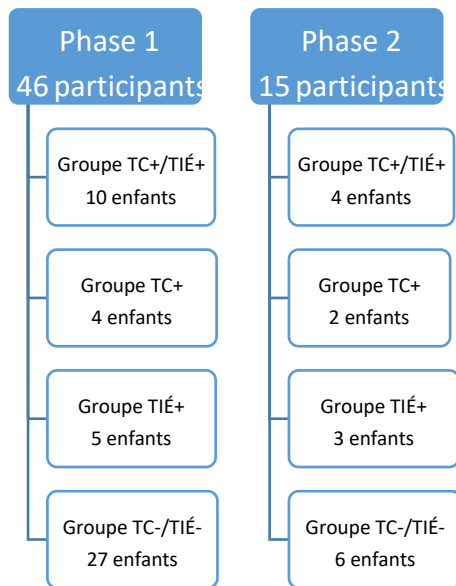


Figure 1. – La distribution de notre échantillon selon les différents groupes créés

Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences de l'Université de Montréal (CÉRAS). Les parents et les éducatrices ont donné leur consentement écrit avant de participer à chacune des deux phases de l'étude. Les enfants ont également donné leur accord verbal lors des tâches effectuées sur la reconnaissance des émotions et de l'activité portant sur le vocabulaire (voir la section sur les procédures). Des chèques-cadeaux ont été tirés au sort parmi les parents ayant rempli et retourné à notre équipe le questionnaire concernant la première phase de l'étude. Un cadeau, tel un jeu éducatif, a été remis aux CPE ayant participé à la phase 1 de l'étude. Une compensation pécuniaire de 15 \$ a été remise aux parents et aux éducatrices pour les remercier de leur participation lors de la deuxième phase de l'étude. Enfin, un petit cadeau a été remis à l'enfant pour sa participation lors des visites à domicile.

2.2 Procédures du projet de recherche

2.2.1 Phase 1 de l'étude

Lors de la première phase de l'étude, un questionnaire « papier-crayon » portant sur les comportements de l'enfant et sur la présence de TIÉ a été remis aux parents par l'entremise des CPE. Une fois le questionnaire rempli par les parents, ces derniers devaient le retourner à la chercheuse dans une enveloppe timbrée. Les réponses aux questions concernant les TC et les TIÉ ont servi à créer les quatre groupes considérés dans la présente étude (TC+/TIÉ+, TC+, TIÉ+ et TC-/TIÉ-).

2.2.2 Phase 2 de l'étude

Le recrutement des participants a été effectué par courriel ou appel téléphonique auprès des parents ayant préalablement donné leur consentement pour participer à la deuxième phase de l'étude. Nous les avons contactés et un rendez-vous à domicile a été fixé. À notre arrivée, des questionnaires sur les comportements et le tempérament de l'enfant ont été remis aux parents afin qu'ils puissent les remplir. Pendant ce temps, nous avons procédé à la période d'observation de l'enfant. De plus, ce dernier s'est livré à une tâche de reconnaissance des émotions ainsi qu'à une activité portant sur le vocabulaire; L'échelle de vocabulaire Peabody (Dunn et coll., 1993). Le présent mémoire repose sur les données qualitatives provenant des entretiens avec les parents et les éducatrices ainsi que des observations de l'enfant (voir plus bas). À ce moment, le groupe d'appartenance des enfants était inconnu de la personne qui a mené les entrevues (la candidate) afin de ne pas induire de biais dans nos observations et/ou entretiens.

Pendant que le parent remplissait le questionnaire, nous avons procédé à une période d'observation de l'enfant, d'une durée variant de 30 à 60 minutes, parfois en interactions avec son autre parent et/ou sa fratrie. Par la suite, nous avons mené un entretien semi-dirigé avec le ou les parents. Cet entretien, d'une durée de 30 à 60 minutes, a été enregistré vocalement avec l'accord des parents. Un seul entretien n'a pas été enregistré, car nous n'avons pas obtenu l'autorisation du parent. Au cours des entretiens, les parents étaient invités à approfondir certains sujets précis en lien avec nos questions de recherche. Des relances étaient effectuées pour certaines réponses données par les parents afin de préciser des informations importantes concernant les concepts à l'étude. Après l'obtention du consentement des parents, l'éducatrice de l'enfant a été contactée pour procéder à un entretien et pour observer l'enfant au sein de son milieu de garde. L'entretien d'une durée approximative de 15 à 20 minutes a été enregistré vocalement, après avoir obtenu le consentement des éducatrices. La période d'observation de l'enfant variait de 30 à 60 minutes. Des questionnaires portant sur les comportements et le tempérament de l'enfant avec une enveloppe timbrée ont été remis aux éducatrices afin qu'elles puissent les remplir au moment opportun et nous retourner les documents.

2.3 Mesures

2.3.1 Phase 1 : Questionnaires remplis par les parents et retournés par la poste

Ces données ont été utilisées pour déterminer les quatre groupes d'enfants (TC+/TIÉ+, TC+, TIÉ+ et TC-/TIÉ-) étudiés dans la présente recherche.

2.3.1.1 Troubles du comportement

Afin d'évaluer les troubles du comportement (soit les comportements d'agression, d'opposition et autres actes qui vont à l'encontre des normes sociales), une échelle comportant 13 items a été construite. Les items sont tirés d'une étude effectuée auprès d'enfants québécois (Leblanc et coll., 2008). L'échelle comprend des items tels que : « lorsque taquiné, réagit de façon agressive », « est rebelle, refuse d'obéir », « a endommagé des choses qui appartenaient à autrui ». Selon les données de la présente étude, l'alpha ordinal (Kroc et Zumbo, 2019) de cette échelle est de 0,88 (moyen = 7,53 et écart-type = 3,99). Le score utilisé correspondant au 70^e rang centile est de 9,9.

2.3.1.2 Traits d'insensibilité émotionnelle

Afin d'évaluer les TIÉ, le questionnaire *Inventory of Callous-Unemotional Traits* (ICU; Frick, 2004), version préscolaire française, a été administré. Le questionnaire comporte 24 items. Chaque item est évalué selon quatre points : « 0 : pas du tout », « 1 : légèrement », « 2 : modérément » et « 3 : totalement ». Le questionnaire comporte des items tels que : « ressent de la culpabilité après avoir fait quelque chose de mal (score inversé) », « ne se soucie pas d'être réprimandé », « les sentiments des autres n'ont pas d'importance pour lui ». Selon les données de la présente étude, cette échelle a une bonne cohérence interne, ayant un alpha ordinal de 0,88 (moyenne = 16,87 et écart-type = 7,58). Le score utilisé correspondant au 70^e rang centile est de 20.

2.3.2 Phase 2 : Entretiens avec les parents, avec les éducatrices et observations des enfants

2.3.2.2 Entretiens (parents et éducatrices)

Des entretiens semi-dirigés ont été effectués avec le ou les parents ainsi qu'avec les éducatrices de chaque enfant de l'étude. Une grille d'entretien s'adressant aux parents (voir annexe 1) a été élaborée ainsi qu'une version adaptée pour les éducatrices (voir annexe 2). Les questions incluses dans la grille d'entretien étaient fondées sur nos questions de recherche, soit en lien avec les concepts de l'étude se rapportant aux critères du DSM-V : l'empathie, la sphère affective et les émotions, l'attitude à l'égard de la performance, les remords et la culpabilité. De plus, nous avons inclus des questions plus larges concernant le comportement général de l'enfant afin d'approfondir davantage la manière dont se manifestent les TIÉ.

2.3.2.2 Observations des comportements de l'enfant

Nous avons procédé à des séances d'observation de l'enfant à son domicile et dans le milieu de garde fréquenté par celui-ci. D'une durée approximative de 30 à 60 minutes, ces observations avaient pour objectif de documenter les différentes actions et réactions de l'enfant dans divers contextes (p. ex., lors d'interactions avec sa fratrie ou ses pairs ou lors d'activités structurées). Les aspects observés chez l'enfant ont été préalablement déterminés et intégrés dans la grille d'observation utilisée, p. ex. : « Qu'est-ce que fait l'enfant ? Avec qui est-il ?, Comment l'enfant réagit ? » (voir annexe 3).

2.4 Analyse des données

Nous avons procédé à une codification des différents concepts ressortis des entretiens réalisés. L'analyse conduite visait à rendre compte des manifestations et des descriptions des TIÉ avec ou sans TC. Nous avons utilisé une méthode d'analyse qualitative en usage depuis longtemps, soit l'analyse verticale et transversale du contenu des entretiens et des données issues des observations (Deslauriers, 1985). Ainsi, nous avons d'abord conduit une analyse verticale des données, soit celles issues des grilles d'entretien et des grilles d'observations permettant de relever les principaux thèmes abordés. Pour ce faire, les enregistrements vocaux ont été transcrits. Par la suite, nous avons effectué une analyse transversale afin de dégager les données récurrentes parmi les différents entretiens ainsi que des données d'observation. À ce moment, les groupes d'appartenance des enfants nous avaient été dévoilés afin de procéder à une analyse portant sur les similarités et les différences entre les quatre groupes d'enfants définis selon l'évaluation de la première phase (soit TC+/TIÉ+, TC+, TIÉ+ et TC/TIÉ-).

Chapitre 3 – Résultats

3.1 Données qualitatives

* Tous les prénoms utilisés sont fictifs afin de préserver la confidentialité de nos participants.

Nos résultats ont été colligés à partir des données provenant des entretiens effectués auprès de 14 familles et 12 éducatrices ainsi que de nos observations. Plus précisément, pour chacun des participants de tous les groupes, une entrevue a été réalisée avec le ou les parents et avec l'éducatrice, sauf pour un enfant du groupe TC+/TIÉ+ et un enfant du groupe TIÉ+, car ils ne fréquentaient pas de CPE (donc aucune entrevue avec une éducatrice). En somme, 26 entrevues ont été menées, dont 7 pour les enfants du groupe TC+/TIÉ+, 4 pour les enfants du groupe TC+, 5 pour les enfants du groupe TIÉ+ et 10 pour les enfants du groupe TC-/TIÉ-.

Pour l'analyse des résultats, une classification des données a été créée par la candidate selon cinq thèmes principaux et regroupés comme suit : (1) remords et culpabilité, (2) empathie, (3) souci à l'égard de la performance, (4) sphère affective et gestion des émotions, ainsi que (5) comportement général de l'enfant. La cinquième section regroupe donc les autres aspects relevés qui sont liés à des caractéristiques décrivant certains comportements manifestés chez l'enfant outre ceux mentionnés dans les quatre autres sections qui étaient inspirées du DSM-V (voir figure 2).

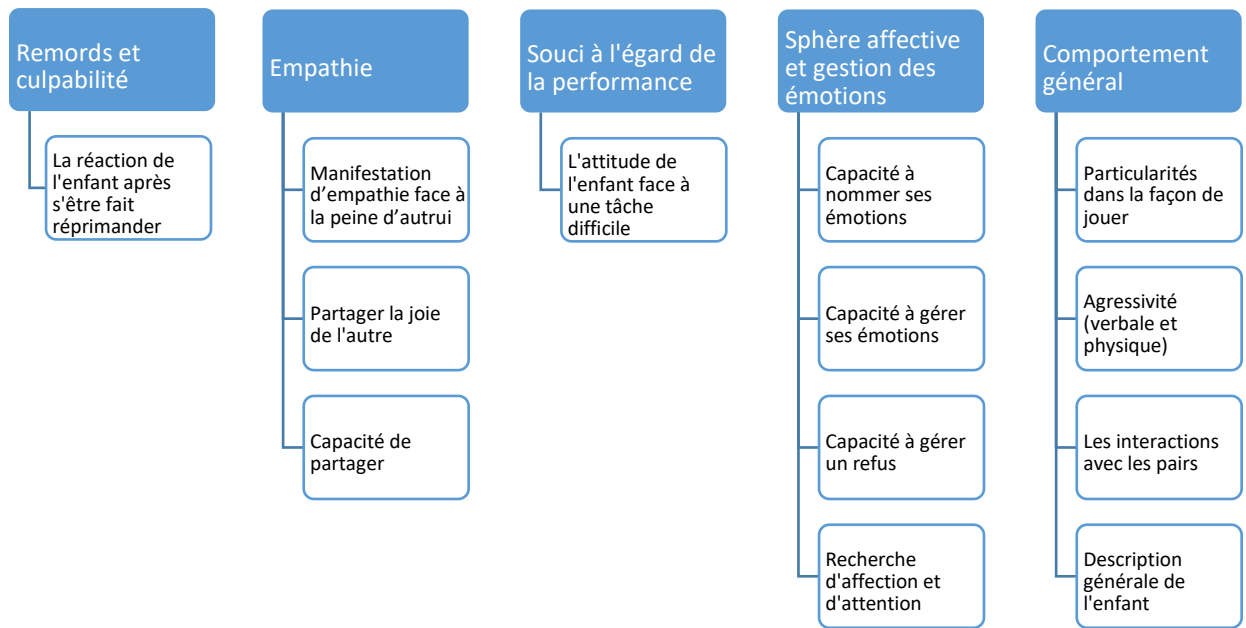


Figure 2. – Thèmes et sous-thèmes découlant des données issues des entretiens et des observations

3.1.1 Résultats selon les thèmes à l'étude

Les résultats indiquent que les enfants du groupe TC+/TIÉ+ et du groupe TIÉ+ se distinguent selon quelques aspects et que plusieurs similarités avec les enfants des autres groupes sont présentes (voir tableau 1). En ce qui concerne les participants du groupe TIÉ+, l'aspect qui est apparu plus difficile pour l'ensemble de ces enfants est la difficulté à persévérer lors d'une tâche difficile. De plus, étonnamment, un des enfants a manifesté une recherche d'affection très importante et problématique selon les parents et l'éducatrice de l'enfant. En ce qui concerne les enfants du groupe TC+/TIÉ+, les personnes interviewées ont rapporté que les enfants manifestaient aussi des difficultés face à une tâche difficile, des difficultés à gérer un refus et à cela s'ajoute une difficulté à respecter les règles et à répondre aux mesures

disciplinaires. Leurs attitudes ne laissent pas percevoir de remords ou de culpabilité à la suite d'un comportement répréhensible. De surcroît, les parents interviewés ont rapporté que les méthodes éducatives ne fonctionnent pas auprès de leur enfant et que ces derniers ne modifient pas leurs comportements à la suite de conséquences imposées. En contrepartie, il importe de préciser que cet aspect s'est davantage manifesté dans le milieu familial que dans le milieu de garde. De plus, les enfants de ce groupe sembleraient manifester plus d'agitation motrice que les autres enfants. Étonnamment, certains enfants de ce groupe se sont également distingués par une recherche d'affection et d'attention beaucoup plus importante que ce qui a été observé chez tous les autres participants des autres groupes. En terminant, les enfants ayant un degré élevé de TIÉ (TIÉ+ ainsi que TC+/TIÉ+) ont semblé présenter quelques difficultés à nommer leurs émotions selon les propos rapportés par les éducatrices, mais sans que cela soit rapporté par les parents.

Ensuite, selon nos résultats, les enfants du groupe TC+ semblent présenter des difficultés dans la sphère du comportement général. Les parents et les éducatrices ont rapporté des comportements difficiles, une présence de rigidité par exemple lors de modifications de la routine de l'enfant ou d'autres changements ainsi que de l'agitation et/ ou de l'agressivité pendant les périodes de jeux pour un des enfants du groupe. Pour les enfants du groupe TC-/TIÉ-, les données issues de nos entretiens et de nos observations nous laissent penser qu'il n'y a pas d'aspects problématiques.

Tableau 1. – Principales difficultés selon chacun des groupes, en fonction des thèmes et selon les données colligées

Thèmes/ Groupes	TC+/TIÉ+	TIÉ+	TC+	TC-/TIÉ-
Remords et culpabilité	Absence de remords et culpabilité après un comportement répréhensible	_____	_____	_____
Empathie	Difficulté sur le plan du partage avec les autres	Difficulté sur le plan du partage avec les autres	Difficulté sur le plan du partage avec les autres	Difficulté sur le plan du partage avec les autres
Souci à l'égard de la performance	Difficulté à persévérer lors d'une tâche difficile	Difficulté à persévérer lors d'une tâche difficile	_____	_____
Sphère affective et gestion des émotions	Plus grande recherche d'affection chez 2 enfants Difficulté à nommer leurs émotions *selon éducatrices seulement Difficulté à gérer un refus	Plus grande recherche d'affection chez 1 enfant Difficulté à nommer leurs émotions *selon éducatrices seulement	_____	_____
Comportement général	Agitation motrice lors des jeux (et autre contexte) Agressivité pour une des enfants	_____	Rigidité dans la routine ou en cas de changements Agressivité pour une des enfants Interactions plus difficiles pour un des enfants	_____

La partie subséquente présente plus en détail ces résultats selon chacun des thèmes et sous-thèmes issus des données colligées. Les résultats qualitatifs seront présentés de façon à constater les éléments caractérisant les enfants du groupe TC+/TIÉ+ et du groupe TIÉ+ ainsi que les éléments qui n'ont pas été concluant pour les distinguer des enfants des autres groupes.

Les résultats seront classés selon chaque thème en y présentant les données rapportées par les parents, complétées par les données rapportées par les éducatrices (rappelons qu'il y a deux enfants qui ne fréquentaient plus de CPE au moment de l'étude, donc aucune version des éducatrices ne sera présentée pour ces enfants). Nous poursuivrons avec les données découlant de nos observations dans les milieux familiaux et les milieux de garde.

3.1.1.1 Remords et culpabilité

En ce qui concerne ce thème, nous avons proposé les éléments suivants : les réactions de l'enfant à la suite d'un comportement répréhensible et face aux réprimandes reçues.

Données rapportées par les parents

Les résultats indiquent que l'ensemble des enfants du groupe TC+/TIÉ+ ont de la difficulté à accepter les réprimandes ou autres mesures disciplinaires. Leurs diverses attitudes ne laissent pas percevoir de remords ou de culpabilité à la suite d'un comportement répréhensible et reproduisent celui-ci. De surcroît, les méthodes éducatives utilisées par les parents ne semblent pas fonctionner auprès d'eux. Selon les données issues des entretiens, nous avons constaté que les enfants provenant du groupe TC+/TIÉ+ ont manifesté plus de difficultés à respecter les règles et la routine instaurées par les parents que les enfants des autres groupes.

Toutefois, il importe de préciser que ces résultats divergent de ce qui est rapporté par les éducatrices, ce qui sera présenté dans la section suivante.

« On lui dit de faire de quoi pis elle nous regarde pis elle le fait. On la met dans le coin, elle pleure pis elle pleure. On met un timer sur le four et quand ça sonne “tu peux sortir”, mais ça recommence pas longtemps après, elle s’en fout carrément. Tous les jours, tous les jours. On la met dans le coin pis elle pleure, elle pleure. Mais ça recommence pas longtemps après. » (père d’Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Les conséquences, c’est difficile, je trouve. Je pense que de le punir, les conséquences ou lever le ton, c’est sûr qu’on le fait, mais ça marche pas vraiment. Malheureusement, les punitions, ça ne fonctionne pas pour lui. Il devient plus agressif. Sinon, il teste encore plus, ça fait juste escalader son comportement. Ça arrive fréquemment qu’on doive lui faire plusieurs avertissements, moi et son père. On n’arrête jamais, soit parce qu’il se bataille avec son frère, il court, il crie, il n’écoute pas, il teste toujours les limites, mais on passe notre temps à donner des consignes. » (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« On la met dans le coin ou dans sa chambre pis là, elle se lève 70 fois. On a essayé de mettre un timer sur le four, mettons et qu’elle doit rester jusqu’à tant que ça sonne, mais elle reste pas, ça marche pas. C’est une petite fille qui écoute pas et qui fait ce qu’elle veut. C’est vraiment une petite princesse,

elle a un gros caractère pis elle va s'en foutre, elle va faire à sa tête. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+).

En ce qui concerne les enfants du groupe TIÉ+, nous pouvons constater que cet aspect semble moins problématique que parmi les enfants du groupe TC+/TIÉ+. Les propos des parents laissent supposer que malgré qu'il puisse y avoir des manifestations de comportements difficiles, les enfants réagissent bien aux méthodes éducatives.

« Ça dépend, si c'est quelque chose de mal qu'elle a fait, elle va être assez piteuse là. Mais si c'est quelque chose comme les moments les plus difficiles, c'est vraiment se préparer le matin et se préparer le soir. Le matin pour aller à la garderie et le moment d'aller se coucher, c'est vraiment les deux moments qui sont plus difficiles avec elle. C'est que si elle sait que c'est mal, d'une certaine façon, là elle va s'en vouloir, mais si c'est quelque chose comme : "Si tu te prépares pas, je vais être en retard", là c'est inutile pour elle, elle s'en fout, c'est pas important pour elle. Elle va se sentir mal si elle comprend pourquoi elle a mal agi. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« Bien ça dépend, si c'est un accident et qu'il a accroché quelqu'un, exemple faire mal à son frère, il va de lui-même se sentir très mal et il va avoir de la peine. Si moi, le matin, je le chicane parce qu'il ne se prépare pas, ça va moins le déranger. Il est un peu plus indifférent à la réprimande de routine. La réprimande devient routinière, alors il ne l'entend plus vraiment. Ça va bien en général, je ne suis pas obligé de répéter plein de fois, on l'a toujours

habitué comme ça en tout cas, d'être clair et prévisible. On n'a pas besoin de répéter constamment, il est quand même assez docile. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Quand elle pousse son petit frère par exemple ou quand elle commence à crier, on peut la punir, la faire asseoir sur son lit 5 minutes et c'est tout. »

(père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Autres groupes

De plus, nous avons pu observer de fortes réactions négatives chez un des enfants du groupe TC+ lorsque celui-ci reçoit une conséquence.

« Si on le met en retrait, souvent c'est parce que c'est rendu trop loin et que c'est rendu à une crise et on dirait qu'il n'est plus là, on n'est pas connecté personne. Ça peut durer 5-10 minutes, crise, crise, il crie. Une fois il a même frappé dans la porte. Il commence à s'arrêter de lui-même, mais c'est comme s'il ne se rappelle plus qu'est-ce qui l'a amené là, il a perdu le fil, c'était quoi l'origine. » (mère de Jean-Philippe, du groupe TC+)

Cependant, ce n'est pas ce qui a été observé chez l'autre enfant du groupe TC+, comme le rapporte la mère de l'enfant :

« Si on a à lui donner une conséquence, comme aller réfléchir dans sa chambre ou enlever un privilège, elle n'est pas contente, c'est sûr, elle va bouder un peu, mais ça dure pas vraiment longtemps, elle ne fait pas vraiment de grosses crises. Elle n'a pas des réactions hors du commun,

disons. Quand même oui, elle respecte les règles. Peut-être un peu plus à la garderie, parce que c'est un peu plus strict, mais on essaie de faire du renforcement. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

Par ailleurs, selon ce qui nous a été rapporté par les parents, il appert que l'ensemble des enfants du groupe TC-/TIÉ- sait exprimer des regrets liés à des comportements répréhensibles et qu'ils ne manifestent pas de difficultés à gérer les réprimandes.

*« Ah ! ça, ça arrive souvent ça. Hum ! on l'envoie réfléchir assis dans les marches une minute ou deux quand il tape, mais ça, il tape plus là, mais il tapait son frère, il y a un an, il nous tapait nous autres pis on l'envoyait réfléchir. Des fois, il est fâché et il veut pas aller réfléchir là, mais la majorité du temps, il va s'asseoir et des fois il y va de lui-même là, il tape, là on le regarde pis là il baisse la tête, il le sait qu'il a fait quelque chose de mal et il va s'asseoir. Faque en général, il accepte bien. Il va se sentir mal si c'est plus important. Il sait très bien qu'il est dans le tort et il va accepter la conséquence. Mettons il garroche un ballon dans la maison, ça fait très longtemps qu'il sait qu'il n'a pas le droit de faire ça, faque s'il le fait, mettons il va lancer le ballon et on le regarde et là de lui-même il va aller réfléchir. »
(mère d'Anthony, du groupe TC-/TIÉ-)*

« Ça arrive pas souvent, non. Pas souvent. Je pense que c'est aussi d'être capable de bien connaître son enfant qui aide. Comme je disais tantôt, de savoir que d'utiliser le câlin, ça l'aide. Je pense que quand je monte le ton, elle monte le ton, alors c'est un cercle vicieux. Alors c'est important d'en être

conscient et de modifier mon approche aussi. Mais je pense que c'est le fait d'apprendre à connaître l'enfant qui aide à mieux gérer les crises. Ça dure pas très longtemps, alors elle réagit bien. » (mère de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

Données rapportées par les éducatrices

Les données recueillies par les éducatrices nous ont présenté un tout autre portrait des réactions de l'enfant. Malgré le fait que tous les parents s'entendent pour dire qu'il est difficile d'intervenir auprès des enfants du groupe TC+/TIÉ+ et que ces derniers peuvent manifester des regrets pour leur mauvais comportement, on peut remarquer des exemples différents et parfois même contradictoires rapportés par les éducatrices concernant les enfants. Les propos rapportés en ce qui concerne les enfants du groupe TIÉ+ sont également un peu différents de ceux rapportés par les parents.

« J'ai pas... j'ai rien qui me vient en tête, mais côté se sentir mal, oui, en général, elle va se baisser la tête. Et quand on met le collant, c'est là que ça vient vraiment la chercher. J'vois que ça lui fait quelque chose. Mais je pense pas à un événement en tant que tel, ça arrive tellement pas souvent. À la fin de la journée, ils reçoivent un petit collant quand ç'a bien été et ça peut arriver une fois par mois qu'elle n'a pas son collant parce qu'elle a un peu sorti du lot, mais c'est vraiment rare. Il faut que ça soit un gros moment d'excitation et selon l'amie avec qui elle joue, là j'va voir une différence... C'est une enfant calme, qui suit les consignes, qui aime plaire à l'adulte. » (éducatrice d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, mais avec lui, je dirais que c'est rare que je le mette à l'écart du groupe. Il suit bien la routine. Des fois, je dois le rappeler à l'ordre, comme tous les autres enfants ici, mais en général, il suit très bien la routine. Sinon, c'est déjà arrivé par exemple de taquiner les autres et les taper, mais c'est rare. S'il a tapé, je me dis que c'est parce qu'il s'est fait taper avant. Ce n'est pas souvent que je le mets à l'écart du groupe. Après que je lui dis quelques fois, il va comprendre. » (éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Jamais, jamais je n'ai eu à utiliser le retrait avec elle. Je vous dis que depuis qu'elle a 18 mois, je n'ai jamais eu à utiliser de retrait ou de conséquences. Avec des amies, ça s'est passé juste ce matin. Il y a deux de ses amies intimes qui lui ont dit qu'elles voulaient jouer juste ensemble, qu'elles ne voulaient pas jouer avec elle et elle est partie à pleurer. Elle ne va pas crier, mais on va le voir dans son non verbal. Mais je n'ai pas de situation que j'ai eu à lui dire non, et les règles et la routine, oui, elle les suit très bien. » (éducatrice de Romane, du groupe TIÉ+)

« Pas en grand groupe. Je pense que la dernière fois que je lui ai demandé de faire une petite prise de conscience était par rapport à son rapportage (rapporter ce que les autres font). Je lui ai demandé de prendre une petite pause et on va en reparler après. Aussi, c'est un enfant qui ne veut tellement pas se faire prendre en défaut. » (éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

En ce qui concerne les autres groupes, l'éducatrice d'un des enfants du groupe TC+ a rapporté qu'il semblait gérer adéquatement les conséquences tandis que l'éducatrice de la deuxième enfant a rapporté des réactions plus négatives chez cet enfant. En ce qui concerne le groupe TC-/TIÉ-, rien de problématique n'a été rapporté.

« Bof ! La seule fois que je pourrais penser est que pendant l'heure du dodo, là il lançait des autos à travers la pièce, de la table jusque par terre. Là, ça faisait plusieurs fois que je lui disais, alors je lui ai enlevé le jeu. C'était décevant pour lui, mais pas plus que ça. C'était pas une grosse réaction, c'était comme, il deale avec. » (éducatrice de Jean-Philippe, du groupe TC+)

« Quand elle est excitée, que là on lui dit de se retirer, on la fait asseoir, elle n'est pas contente. Elle bougonne, on voit que les pages du livre se font aller, ils passent au cash. On l'avertit, mais elle refuse de nous parler. Elle se referme beaucoup, on ne peut pas l'approcher. Les enfants la regardent et ils font le tour. Ça peut être long, 30 ou 45 minutes, ça perdure beaucoup, je trouve. Ça peut être un ami qui a volé un jouet et là, elle va aller bouder. Elle ne nous dira rien tant qu'elle n'est pas prête. » (éducatrice de Charlie, du groupe TC+)

« Bien, c'est certain qu'il n'est pas content si je lui donne une conséquence. Mais c'est très rare que je vais lui donner une conséquence. Je vais habituellement lui dire une, deux fois lui rappeler ce que je lui ai demandé et en général il va le faire, alors je n'ai pas besoin de lui donner une

conséquence. Mais les fois que ça arrive, il n'est pas content, mais il revient vite et après il va revenir jouer normal et c'est fini, il passe à autre chose. »

(éducatrice d'Anthony, du groupe TC-/TIÉ-)

« Elle s'adapte super bien, elle suit les consignes. Même tellement que c'est pour ça qu'elle va rapporter les autres. C'est une petite fille à son affaire, comme je disais tantôt. Elle écoute, elle respecte toutes les consignes, elle est facile de ce côté-là. Elle suit le rythme comme tout le monde. »

(éducatrice de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Parmi nos observations dans les milieux familiaux et les CPE, nous n'avons pas été témoin des réactions des enfants à la suite d'une réprimande ou d'une conséquence qui était appliquée à leur égard, à part pour une des enfants. Nous avons eu l'opportunité d'observer la réaction d'une des enfants du groupe TC+/TIÉ+ face à une consigne donnée par son père et également constaté sa réaction face aux consignes communiquées par une éducatrice dans son milieu de garde. Nos observations dans le milieu familial concordent avec ce qui était rapporté par le parent tandis que nos observations au CPE étaient différentes de ce qui était nommé par l'éducatrice.

En effet, comme nous avons pu le constater à la suite de nos observations au domicile d'Amanda (groupe TC+/TIÉ+), l'enfant démontrait une forte détermination et faisait les choses à sa manière. Nous avons eu à intervenir à plusieurs reprises dans le cadre des activités, car l'enfant cessait de répondre aux questions pour s'adonner aux activités pour continuer de

jouer avec ses jouets. À la fin de l'entrevue, nous avons constaté que le père a demandé à l'enfant de laisser son jeu et de le suivre parce qu'ils devaient s'en aller. L'enfant n'écoutait pas son père malgré ses demandes répétées. L'autorité du père ne semblait pas avoir d'impact sur l'enfant lorsque celle-ci s'est opposée à sa demande. L'enfant tentait de négocier, s'obstinait et ne voulait pas répondre à la demande du père. Celui-ci nous a nommé que les comportements difficiles et d'opposition comme ceux-ci sont fréquents.

Les observations faites auprès d'Amanda au CPE nous ont également permis d'obtenir un portrait différent sur quelques aspects de l'enfant entre le milieu familial et le milieu de garde. Lors de notre présence au CPE, nous avons pu constater que l'enfant était très calme et plutôt réservée. En présence de ses pairs, elle semblait timide et plutôt en retrait. Toutefois, nous avons tout de même observé qu'elle ne suivait pas les règlements de la garderie, comme à la maison. Lors de l'activité extérieure, l'enfant a décidé de dessiner avec des bâtonnets de craie. Elle a dessiné sur le mur et la glissade même si l'éducatrice lui a signifié à trois reprises de ne pas dessiner à ces endroits. Lorsque l'éducatrice lui a demandé pour la troisième fois de cesser ce comportement, l'enfant a obtempéré. Cependant, ces avertissements n'ont pas suffi à l'empêcher de recommencer un peu plus tard lorsque l'éducatrice a eu le dos tourné.

3.1.1.2 Empathie

En ce qui concerne le thème de l'empathie, nous avons regroupé les sous-thèmes comportant les aspects suivants : (1) la manifestation d'empathie, (2) le partage de la joie d'un autre et (3) la capacité de partage avec les autres.

1. Manifestation de l'empathie

Données rapportées par les parents

Selon tous groupes confondus, nous pouvons remarquer que les enfants semblent démontrer de l'empathie face aux autres. Cet aspect n'est donc pas un élément distinctif pour les enfants du groupe TC+/TIÉ+ ni pour le groupe TIÉ+.

« Il est très empathique, je te dirais. Il ne va pas nécessairement aller aider l'autre, à part si c'est sa petite sœur, mais s'il voit un ami se faire mal dans la rue, il va s'arrêter et regarder et au pire il va venir nous chercher pour nous dire "Maman, viens, il s'est fait mal". » (mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Il va reconforter s'il sent que c'est sérieux, il va reconforter plus qu'autre chose. » (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Ça va la rendre triste, oui, elle va montrer que ça lui fait de la peine. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Elle a de la compassion. Si c'est son frère, elle pleure, mais à la télé ou dans un livre, si ça arrive, elle va nous en parler et nous le dire si elle voit quelqu'un être triste, genre. » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Son père s'est déjà blessé à un doigt et il va être curieux de voir la blessure et il va avoir un peu d'empathie. Ça va être la curiosité et l'empathie. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Bien, je n'ai pas d'exemple qu'elle a vu quelqu'un se faire mal ou avoir de la peine, mais mettons c'est arrivé qu'elle nous a vus, nous, nous chicaner. Sa mère va lever le ton après moi par exemple et elle, elle va la chicaner. Mais elle n'a pas une réaction de malaise quand on se chicane. Elle va prendre la part de un des deux : "Maman, ne chicane pas papa." » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« Elle n'est pas indifférente, mais elle ne pleure pas. Des fois, elle essaie de consoler. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Autres groupes

Les enfants des autres groupes ont également semblé manifester de l'empathie envers les autres selon les données rapportées par les parents.

« Il est très très sensible à la peine des gens. Par exemple, avec sa sœur, si elle a de la peine, il va venir la consoler. Il va la prendre dans ses bras par exemple et aller chercher sa doudou. » (mère de Jean-Philippe, du groupe TC+)

« Je pense qu'elle est capable de compatir. Elle va aller voir l'autre personne, elle ne va pas sauter sur la personne non plus, mais je pense qu'elle le réalise, elle le voit. Elle est consciente qu'un enfant peut avoir de la peine et se préoccuper du pourquoi. » (mère de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

Données rapportées par les éducatrices

De ce qui nous a été présenté par les éducatrices, les enfants de tous les groupes ont également manifesté minimalement de l'empathie envers les autres, même si les réactions étaient moins marquées, selon ce qui a été expliqué par les parents. Toutefois, pour un des enfants du groupe TC+/TIÉ+, Nathan, il semble montrer moins d'empathie selon l'exemple rapporté par son éducatrice.

« Il en a blessé une cette semaine, par accident, en jouant à la tag. Je suis intervenue sur la douceur. Il lui a dit vite : "Je m'excuse." Je lui ai dit : "Ce n'est pas des vraies excuses, il faut que ça vienne de ton cœur." Il l'a pris dans ses bras et dit : "Je m'excuse, je voulais pas te blesser." » (éducatrice de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Les seules fois que j'ai observé ça, il va rire "Ha ha ha ! t'es tombé", mais souvent, c'est souvent parce que c'est des garçons qui tombent; je n'ai pas remarqué sa réaction si c'est une fille. Les garçons sont souvent en rivalité. Il va rire, surtout si c'est son ami avec qui il se chicane souvent, il va dire "Ha ha ! t'es tombé, bébé lala", des petits mots méchants, mais il ne va pas aller aider l'ami qui est tombé. » (éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Pas très démonstrative, vraiment pas. Elle n'est vraiment pas très démonstrative, plutôt rare. Même, elle va se faire mal ou quoi que ce soit, même envers elle, tu verras pas qu'il s'est vraiment passé quelque chose ou que c'est venu la chercher. » (éducatrice d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Il va aller vers l'autre, il est très sensible et concerné envers les autres. »

(éducatrices de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Je n'ai pas d'idée qui me vient en tête, mais pour l'empathie et tout ça, je pense qu'elle est capable d'empathie, mais comme situation, je n'en ai pas.

Elle va avoir de l'empathie si un ami est triste. » (éducatrice de Romane, du groupe TIÉ+) L'éducatrice d'un des enfants du groupe TC+ rapporte des propos différents de ce qu'a rapporté la mère.

« Ben des fois, c'est comme un robot. Si quelqu'un se fait mal, il va le voir, mais c'est machinalement et mécanique. Mais il ne va s'attarder à la personne, mais le fait un peu comme un robot. C'est comme une autoréaction, ce n'est pas fluide. » (éducatrice de Jean-Philippe, du groupe TC+)

En ce qui concerne les enfants du groupe TC-/TIÉ-, ils ont également tous semblé manifester de l'empathie envers les autres.

« Quand les autres se font mal, elle a de l'empathie. Elle va peut-être dire :

"Ah ! t'es-tu correct ?" (éducatrice de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Dans le cadre de nos observations, autant dans le milieu familial que dans le milieu de garde, nous n'avons pas été témoin de situations ayant permis d'évaluer cet aspect.

2. Partage de la joie d'un autre

Données rapportées par les parents

Nous pouvons constater qu'autant les parents des enfants du groupe TC+/TIÉ+ que ceux du groupe TIÉ+ (malgré qu'un des parents du groupe TIÉ+ n'avait pas pu donner d'exemple en réponse à notre question) ont rapporté que les enfants ont la capacité de partager la joie d'un pair, comme plusieurs autres enfants des différents groupes. À noter que nous n'avons pas obtenu d'exemple de la part des éducatrices concernant cet élément.

« On est allés à un party et on donnait des Lego à son ami et il voulait plus garder le cadeau que le donner, mais une fois à la fête, il a donné son cadeau à son ami et il était content. » (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Avec son frère, disons, je n'ai jamais eu de mauvaises réactions, il n'y a pas, non... pas de crises de jalousie, elle est contente pour lui quand même. »
(père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« À Noël, quand ses cousins ont des cadeaux, il va les vouloir aussi, mais sans être trop jaloux. Et encore, ce n'est pas de la jalousie malsaine. Il va peut-être commenter "Ah ! j'aimerais ça en avoir un", mais sans plus. C'est pas... il ne partagera pas le bonheur de l'autre, quand même pas, il a une petite envie, mais ce n'est pas tant de la jalousie. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Non non, il faut lui acheter un cadeau, on peut pas en acheter un à l'autre et sans qu'on lui achète aussi; on est égal pour tous nos enfants. Ah ! non, je

n'ai pas d'exemple qu'elle ait vu un enfant recevoir un cadeau et pas elle. »

(père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Les parents des enfants provenant des autres groupes nous ont aussi rapporté que leur enfant a la capacité de partager la joie d'un pair, comme l'indiquent les propos suivants :

« Elle est contente, elle est contente pour l'autre. Si je prends Noël par exemple, son frère va ouvrir ses cadeaux, elle va être contente, elle ne va pas jouer avec et attend d'avoir les siens. » (père d'Amélie, du groupe TC-/TIÉ-)

« Elle va être contente. Je ne pense pas qu'il y ait de la jalousie de sa part. Il n'y a pas de problème, non. Elle va être contente pour l'autre. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Dans le cadre de nos observations, autant dans le milieu familial que dans le milieu de garde, nous n'avons pas été témoin de situation ayant permis d'évaluer cet aspect.

3. Partage (de jouets) avec les autres

Données rapportées par les parents

Il apparaît que pour les enfants de ce groupe d'âge, ils semblent acquérir la notion de partage, mais cet aspect reste encore parfois difficile à maîtriser chez la majorité d'entre eux, car des difficultés se sont présentées autant chez les enfants des groupes TC+/TIÉ+ et TIÉ+ que

les enfants des autres groupes. Selon les propos rapportés, pour plusieurs, le partage semble aussi difficile entre membres de la fratrie qu'avec les pairs.

« Oui, elle a un petit ami et elle lui a dit : “Donne-moi-le, donne-moi-le, donne-moi le.” Elle a crié sur lui et lui il est tout petit, il a deux ans, alors il voulait pas lui donner et elle est venue me voir en me disant “Maman, il a pris le jouet et il ne veut pas me donner le jouet” et là, elle ne veut plus jouer et elle s’en va. Et moi, elle voit que je lui dis : “Attends qu’il ait fini de jouer avec le jouet”, mais elle s’en fout pis elle s’en va. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, bien c’est sûr qu’avec son petit frère, ça arrive souvent. Des fois, il va prendre le jouet de son petit frère et l’autre va pleurer, alors on doit dire : “Tu ne peux pas prendre le jouet de ton petit frère.”. Avec des amis, oui, il peut aussi avoir le même comportement. » (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, avec ses frères, bien surtout avec son frère qui a un an de plus, ça arrive fréquemment. Il va être malin, il va lui soutirer le jouet subtilement. Il va se justifier pour dire que ce n’était pas un vol, dire qu’il ne regardait pas, pour se déculpabiliser. C’est arrivé que ça provoque des chicanes. C’est même arrivé à l’occasion qu’ils se sont donné des coups lors de chicanes. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Elle commence à crier, elle commence à se chicaner avec son petit frère, elle le pousse, elle peut le pousser des fois, mais pas plus que ça. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Parmi les enfants des autres groupes, nous pouvons observer que leurs réactions étaient plus nuancées.

« Bien, ça va être soit de l'arracher, de l'enlever, ça, on est là-dedans encore. Il commence à négocier, mais c'est toujours pour lui. Il peut dire à sa sœur : "Prends ça à la place.". Il va essayer, il va dire par exemple : "Maman, je lui ai prêté mon dinosaure !" parce qu'il ne lui prête pas souvent. » (mère de Jean-Philippe, du groupe TC+)

« Je pense qu'elle partage bien. C'est certain que des fois on intervient en disant : "Regarde, tu lui prêtes et après ça, ça va être à toi." C'est sûr que j'interviens, c'est pas naturel chez elle, mais je crois que c'est normal à cet âge-là encore, il faut leur apprendre. Mais elle va partager oui, comme tantôt à la piscine, elle voulait le même ballon qu'une autre amie et elle a partagé. Je pense qu'en général, la notion de partage, je crois qu'elle le comprend très bien. » (mère de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

« C'est pas si pire, si je compare aux autres enfants de son âge, c'est pas si pire, ça. Des fois, avec son frère surtout, il a une petite compétition avec lui, alors il va lui arracher ce qu'il a dans la main juste parce qu'il l'avait dans la main pis disant que c'est lui qui l'avait avant. Faque des fois, c'est difficile avec son frère, mais avec les amis ça va bien, il fait bien ça pis yé très

généreux, pis des fois ça m'étonne. L'autre fois par exemple, il avait un nouveau jouet et il jouait avec un arc avec un voisin pis d'emblée il lui a dit : "Tiens, je te le prête pour la soirée, tiens, amène-le chez toi" même si c'était son nouveau jouet, on était un peu étonnés. Il aime beaucoup partager. »
(mère d'Anthony, du groupe TC-/TIÉ-)

Données rapportées par les éducatrices

Selon ce qui a été rapporté par les éducatrices, les comportements sont légèrement différents de ce qui a été rapporté par les parents, comme le suggèrent les témoignages suivants :

« Des fois, il va demander, parce que les enfants sont rendus là, on leur apprend à faire des belles demandes : "Oh ! est-ce que je peux l'avoir s'il te plaît, ou est-ce que tu peux me le donner quand tu vas avoir fini ?" Mais, il peut être un peu mesquin. Des fois, il va attendre que le jouet soit déposé et il va le prendre, au lieu de le demander avec une belle demande. Mais, vu qu'on n'est plus au début de l'année et qu'on a beaucoup pratiqué ça, souvent il est capable de demander le jouet à son ami avec une belle demande : "Est-ce que je pourrais l'avoir s'il te plaît ?", mais si l'ami dit non, ça crée de la frustration chez lui, puis là il n'est pas content et là il va venir me voir. » (éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Il est capable de garder l'objet, exemple, il va le tenir, mais je ne sens pas d'agressivité ou quoi que ce soit. Mais c'est déjà arrivé par exemple que j'aie dû intervenir vis-à-vis ça, ça arrive encore des fois, chacun tire de son bord.

Là je dis : "OK, tout le monde lâche et on essaie de trouver une solution." Il est très doux. On vient de voir un exemple, il était à la table de pâte à modeler. L'autre ami voulait la spatule qu'il utilisait et il y a eu un conflit. L'autre jeune était beaucoup plus affirmatif et il l'a pris. Lui va être du genre à garder sa main, mais son non verbal nous parle; j'ai comme l'impression qu'il a une attente d'être aidé de l'adulte. Il ne veut pas dépasser la limite qu'il a appris avec sa famille et avec nous, alors il démontre que "je ne veux pas lâcher moi non plus, parce je suis un enfant de 4 ou 5 ans, mais je sais bien que je ne dois pas trop dépasser la limite". Et il a un très grand respect des règles, c'est très important et il n'aime pas être pris en défaut. »

(éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

« En général, ça va bien, même qu'il essaie des fois de trouver des stratégies. Mais c'est sûr que c'est un enfant, alors des fois il va peut-être le prendre sans vraiment demander. Des fois, ça va être un peu plus difficile, mais en général, ça va bien. Si on lui dit, mettons "tu peux laisser le temps quelques minutes à l'ami et après tu pourras le prendre" et il réagit très bien à ça. »

(éducatrice de Jean-Philippe, du groupe TC+)

« Elle va venir me le dire si un ami ne veut pas partager. Elle va avoir tendance à venir me le dire. C'est une petite fille qui vient tout le temps rapporter tout ce qui se passe. Mais elle le fait en chialant, par exemple,

“nanannan”, je l’aide à résoudre ses choses. » (éducatrice de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

« Hum ! des fois, il peut se choquer pis bouder et faire une chicane avec un ami, ça peut arriver. Mais il est capable de demander de l’aide aussi si ça va pas. Il va finir par venir chercher de l’aide si y a de quoi, mais il peut être aussi capable de trouver une solution. Dire : “OK, tu peux l’avoir quelques minutes et je vais l’avoir après”, mais des fois il peut y avoir des chicanes et des fois il peut venir me voir. » (éducatrice d’Anthony, du groupe TC-/TIÉ-)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Contrairement à nos attentes, nous avons eu peu d’accès à des moments de partage entre les enfants de l’étude. Également, les moments de jeux ont davantage été observés dans les milieux de garde, compte tenu du contexte plus propice à voir l’enfant jouer avec autrui. Voici plus spécifiquement les données issues de nos observations.

Enfants du groupe TC+/TIÉ+

En ce qui concerne Amanda, nos observations dans le milieu de garde ne nous ont pas permis d’observer des moments de partage, car elle a joué seule et au domicile, elle n’était pas en présence de membres de la fratrie pour ainsi avoir l’occasion de partager. Lors des observations de Nathan, au domicile, il regardait un film avec son frère et au CPE, malgré la présence d’interactions avec ses pairs, il a joué seul à la pâte à modeler. Pour ce qui est des observations au domicile de Loïc, nous l’avons aperçu s’amusant avec sa sœur cadette, mais

aucun jeu n'a été partagé entre eux; au CPE, nous l'avons observé à jouer dans les modules de jeux et au soccer. En terminant, lors de l'observation chez Carla, nous l'avons vue et entendue courir avec sa fratrie, mais pas dans un contexte de partage, et cette dernière ne fréquentait plus de CPE au moment de l'étude.

Enfants du groupe TIÉ+

En ce qui concerne Romane, nous ne l'avons pas observée à jouer avec autrui à son domicile tandis que nous avons pu l'observer dans son milieu de garde. Lors de l'observation, au moment des jeux libres, l'enfant s'adonnait à des jeux de poupées avec deux de ses pairs. Nous avons constaté que Romane était capable de faire des demandes adéquates à ses amies lorsqu'elle souhaitait avoir un des éléments du jeu (vêtements de poupée, etc) que ses autres amies avaient (p. ex. : « Roxanne, est-ce que je peux avoir le chapeau s'il te plaît ? », « Amélia, je peux prendre l'auto de Barbie quand tu vas avoir terminé ? »). En ce qui concerne les observations auprès de Laurent, nous n'avons pas vu de situation de partage à son domicile, car nous avons joué à un jeu de société avec lui. Cependant, nous avons pu observer, à la garderie, qu'il a tendance à céder, par exemple lorsqu'il jouait à la pâte à modeler, comme l'éducatrice l'avait nommé. L'autre enfant voulait le même accessoire de pâte à modeler et a tiré plus fort, ce qui a amené Laurent à abdiquer et à lui laisser l'objet. En ce qui concerne Tatiana, elle ne fréquentait pas de milieu de garde, mais lors d'un moment de jeu entre elle et ses frères au domicile, elle leur a demandé, de manière douce et adéquate, si elle pouvait jouer avec le jouet qu'ils utilisaient.

3.1.1.3 Souci à l'égard de la performance

Nous avons qu'un élément à l'égard du *souci à l'égard de la performance*. Par conséquent, les résultats découlent des données issues de cette question.

Données rapportées par les parents

Les données rapportées par les parents d'enfants du groupe TC+/TIÉ+ et du groupe TIÉ+ ne nous ont pas permis d'avancer que les enfants avaient peu de souci de performance. Toutefois, nous pouvons constater la présence d'un enjeu, soit qu'ils ont tous manifesté des difficultés à persévérer lorsqu'ils avaient à faire une activité ou une tâche difficile. En voici quelques exemples qui illustrent leurs réactions.

« Elle va demander de l'aide pis si quelqu'un ne veut pas l'aider, elle va lui crier dessus. Par exemple, avec ses frères et sœurs, mettons s'ils disent "non, là, habille-toi toute seule, t'es capable, mets-les toute seule tes souliers...", là, elle va s'énerver et commencer à leur crier dessus et elle peut même les frapper. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Bien, comme tantôt dans les activités, dans le fond quand il ne sait pas ou quand c'est difficile, il va se refermer beaucoup. Il boude, il peut pleurer, des fois on est obligé de lui demander "Qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que tu as besoin d'aide ? Est-ce que c'est comme ça qu'on demande de l'aide ?" Alors c'est ça, au lieu de demander de l'aide, il se referme. » (mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Il se frustre facilement dans ce temps-là, comme des fois quand il joue aux Lego, il peut commencer à crier tout de suite, il va plus s'arrêter et il va crier. Ouais, ouais. Il n'aime pas les obstacles. S'il y a des obstacles, il se décourage très facilement. » (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Il se décourage facilement, il va faire du boudin un petit peu. Alors je m'assois à côté de lui. Il a besoin d'encouragement pour continuer. Comme quand il a besoin d'aide pour attacher son manteau, souvent il a juste besoin de recevoir l'attention qu'il veut pour qu'il surmonte les difficultés. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Ça dépend, ici habituellement souvent, soit on va avoir besoin de l'aider un petit peu. À la garderie c'est arrivé une fois, ils faisaient une activité qu'elle trouvait difficile et elle a décidé de ne pas participer. Mais je ne sais pas si c'est juste une anecdote, je ne pense pas que ça arrive souvent. Mais il faut que ça l'intéresse aussi. Je lui ai montré à écrire, mais si ça lui tente pas, elle ne sera pas intéressée. Je ne l'ai pas vu démissionner toute seule, mais c'est arrivé à la garderie. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« Ce que je trouve difficile, c'est qu'elle ne se concentre pas sur les choses, donc c'est plutôt ça, c'est difficile pour elle, elle va pas continuer souvent quand c'est difficile. Bien, disons c'est ça. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

À l'inverse, on peut remarquer la présence de persévérance chez d'autres enfants. Dans l'accomplissement d'une tâche difficile, ceux-ci ont plutôt exprimé de la ténacité et de la persévérance.

« Elle est très persévérante : si c'est difficile pour elle, elle va continuer. Elle peut peut-être me demander de l'aide, mais pas souvent, elle est très fonceuse pour ça. Elle va continuer ça, c'est sûr. » (mère de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

« Elle va dire : "Maman, j'suis pas capable, j'ai besoin d'aide, je sais pas quoi faire." Je pense que ça passe par la phase du "j'arrive pour me décourager, j'essaie de voir si j'suis capable, si j'suis pas capable, j'vais demander de l'aide d'un adulte". Mais elle ne sera pas du genre à abandonner. » (mère d'Amélie, du groupe TC-/TIÉ-)

« Des fois, ça va arriver, je lui fais faire des activités dans un livre de maternelle. Des fois, elle n'est pas capable et elle est découragée, mais sinon ça va quand même bien, elle essaie. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

Données rapportées par les éducatrices

De ce que nous ont rapporté les éducatrices, les réactions des enfants nous paraissent aller dans le même sens que ce qu'ont rapporté les parents, malgré des propos moins détaillés.

« C'est plus qu'il a besoin de se faire dire : "Go ! t'es capable, fais-toi confiance." Il a besoin qu'on remonte son estime. » (éducatrice de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Ça crée de la frustration chez lui, puis là il n'est pas content et là il va venir me voir. Il faut qu'on l'aide quand il a de la misère. » (éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« C'est vrai que je suis là juste le vendredi, mais je la connais depuis qu'elle est toute petite, des autres groupes, et si elle est pas capable, elle va arrêter. On le voit dans sa réaction, son non verbal est très parlant. Des fois, elle va oser le dire qu'elle n'est pas capable, mais des fois elle va changer d'activité et va dire qu'elle ne va plus le faire. Je pense que c'est une peur d'échec. Si elle veut pas, c'est fini, même avec des encouragements, sauf si elle a un attachement sécure avec la personne, ça va être facile. Mais si la personne adulte ne la connaît pas, ça va être plus difficile. » (éducatrice de Romane, du groupe TIÉ+)

« Son non verbal nous parle, j'ai comme l'impression qu'il a une attente d'être aidé de l'adulte. » (éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

Autres groupes

« Elle va essayer, elle va essayer. On va l'accompagner, mais elle n'a pas tellement beaucoup besoin d'aide parce qu'elle continue. » (éducatrice de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

« En général, elle termine sa tâche. Si elle n'est pas capable, elle va venir me voir et me demander : "Est-ce que tu peux m'aider ?" Mais elle fait souvent ses choses toute seule. Elle a aussi beaucoup confiance en elle. Elle va au bout de sa tâche » (éducatrice d'Amélie, du groupe TC-/TIÉ-)

« Elle ne demande pas beaucoup d'aide, elle est très tenace. Elle va des fois demander à ses amis. Elle réussit bien aussi, elle est capable de faire beaucoup de choses. » (éducatrice de Charlie, du groupe TC+)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Dans le cadre de nos observations, autant dans le milieu familial que dans le milieu de garde, nous n'avons pas été témoin de situations ayant permis d'évaluer cet aspect.

3.1.1.4 Sphère affective et gestion des émotions

En ce qui concerne ce thème, nous avons regroupé les sous-thèmes suivants : (1) la capacité à nommer ses émotions, (2) la capacité à gérer ses émotions, (3) la capacité à gérer un refus, ainsi que (4) la recherche d'attention et d'affection.

1. Capacité à nommer ses émotions

Données rapportées par les parents

Selon les propos recueillis par les parents, l'ensemble des enfants du groupe TC+/TIÉ+ ainsi que les enfants du groupe TIÉ+ se sont montrés capables de nommer leurs émotions adéquatement.

« Oui, quand même, et elle s'exprime aussi très bien, elle a un bon vocabulaire. Elle est capable de nommer ses émotions et elle en discute aussi, mais plus avec maman. » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, toujours, il a toujours eu de la facilité à communiquer ses émotions. »
(mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Heu... elle exprime ses émotions correctement là. Elle est fâchée, elle est triste; elle va pleurer, elle va rire, elle est heureuse. Elle nomme aussi ses émotions. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, ça a toujours été facile pour dire ses émotions. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Oui, elle n'a pas de misère avec ça, pis aussi elle a un bon vocabulaire, je le vois avec ses amis, elle a un très bon niveau de langage et elle s'en sert pour dire et exprimer ce qu'elle veut. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

Nous avons pu constater que dans tous les groupes, la plupart des enfants étaient, eux aussi, capables de nommer leurs émotions.

« Ça, c'est une chose justement qu'il a beaucoup de facilité, je trouve; c'est fascinant justement parce qu'il y a même beaucoup d'adultes qui ne sont pas capables de dire pourquoi ils réagissent comme ça, mais il est capable de le faire. C'est assez particulier, je trouve, pour un enfant de son âge. Moi, des fois, je ne suis pas au courant pourquoi je me sens de même, mais lui il

le sait. Comme à son cours de natation, son moniteur avait été absent une semaine et la semaine suivante, il avait peur que son moniteur soit encore absent. Plutôt que faire le bacon et dire qu'il ne voulait pas y aller, il a été capable de dire ce qui l'embêtait réellement. » (mère d'Edward, du groupe TC-/TIÉ-)

« Oui, si je lui demande. Parce qu'elle ne sera pas à le dire d'elle-même, mais elle le nomme si je lui demande pourquoi elle agit comme ça. Oui, elle va dire par exemple qu'elle est fâchée parce qu'il y a eu un conflit entre elle et son frère par exemple. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

Données rapportées par les éducatrices

Contrairement à ce que nous ont rapporté les parents, l'ensemble des données rapportées par les éducatrices nous indique que les enfants des groupes TC+/TIÉ+ et TIÉ+ ont un peu de difficulté à bien nommer leurs émotions.

« C'est dur, c'est dur. Elle peut être capable, ça dépend, mais souvent comme tantôt quand il y a eu une situation, elle va venir me chercher : "Il m'a fait ça..." Je lui demande si elle a dit à son ami ce qu'elle n'aimait pas : "L'ami, faut qu'il le sache si tu n'aimes pas ça, si tu ne veux pas qu'il recommence." Faque c'est vraiment, souvent ça va être avec de l'aide. » (éducatrice d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Depuis seulement 10 jours qu'il est ici, je n'ai pas observé à date, mais je peux te dire qu'il est très renfermé. Il a de la difficulté à regarder dans les yeux. Il se recroqueville des fois, alors pour l'instant c'est difficile. »

(éducatrice de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« En début d'année, il était plus sensible : quand il se faisait reprendre, il pleurait, mais il pleurait plus par en dedans. On le voyait dans son non verbal, on voyait ses traits changer. Il nomme pas tant ses sentiments, mais comme c'est un enfant qui fonctionne bien pis que nous, on le connaît bien, on l'observe, on le voit tout de suite dans son non verbal qu'il va pas, on va le chercher dans le fond, on va le nommer – "T'as de la peine" –, là c'est un câlin, puis ça va. » (éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

Autres groupes

« Fâché, fâché, je ne l'ai jamais vu fâché. Triste, c'est déjà arrivé. Je suis déjà intervenue une fois à cause de son toutou; je suis allée, mais ce n'est pas lui qui va venir nous le dire. » (éducatrice d'Edward, du groupe TC-/TIÉ-)

« Oui, elle est très à l'aise, elle s'exprime très bien pis elle est de nature à... elle a toujours quelque chose à dire, toujours des aventures à raconter et elle est aussi capable de nommer ce qu'elle ressent. » (éducatrice de Charlie, du groupe TC+)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Dans le cadre de nos observations, autant dans le milieu familial que dans le milieu de garde, nous n'avons pas été témoin de situations ayant permis d'évaluer cet aspect.

2. Capacité à gérer ses émotions

Données rapportées par les parents

En ce qui concerne cet aspect, nos résultats découlent uniquement des propos rapportés par les parents, considérant que nous n'avons pas obtenu de données par les éducatrices en lien avec ce thème. Selon les données issues de nos entretiens avec les parents, les enfants du groupe TC+/TIÉ+ ne manifestaient pas de grandes difficultés à gérer leurs émotions de même que pour les enfants du groupe TIÉ+.

« Elle est toujours excitée quand on fait des activités, ben juste aller au parc pour elle, c'est une activité, pis elle est toujours enchantée. Il va peut-être avoir une petite passe les deux (avec son frère), ils vont danser, bouger, mais on s'en va et ça va bien. Pis si quand elle se fâche après son petit frère parce qu'il la gosse là, eh bien elle va monter le ton, mais elle gère bien sa colère, elle ne le pousse pas ou n'est pas brusque avec lui là, pis a pogne pas trop les nerfs là, juste des réactions normales là, » (père d'Amada, du groupe TC+/TIÉ+)

« Heu, bien, de façon générale, elle est toujours très contente en général quand on fait des activités intéressantes. Mais c'est plus si elle ne veut pas y

aller, par exemple, se préparer le matin pour la garderie, que là, ça peut être plus difficile, là elle va chialer, disons. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« C'est de l'excitation, vraiment, il va être très content, il va être flatté d'être invité à une fête. Sinon, il est très enthousiaste quand ça arrive. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Quand on va par exemple à des fêtes de quartier par exemple, elle s'excite, aller au parc aussi elle aime beaucoup ça. Elle est très enthousiaste, elle aime sortir. Aller aussi aller à la bibliothèque, elle est contente mais elle gère bien ça. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Autres groupes

Pour les enfants du groupe TC+, on peut observer la présence d'une légère excitation chez les enfants, sans conclure à des difficultés à gérer leurs émotions. En ce qui concerne les enfants du groupe TC-/TIÉ-, ils semblent aussi bien gérer leurs émotions.

« Elle aime beaucoup faire des activités. Elle est très excitée quand on planifie des sorties, elle en parle beaucoup, peut être agitée, elle a hâte et peut être un peu insistante, mais elle est quand même capable de s'occuper et de penser à autre chose le reste de la journée. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

« Elle aime aussi beaucoup les voyages, elle est très excitée quand on planifie des sorties. Elle en parle beaucoup et a hâte. Elle peut être insistante le matin

même, mais c'est quand même correct ce n'est pas exagéré. » (mère d'Amélie, du groupe TC-/TIÉ-)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Dans le cadre de nos observations, autant dans le milieu familial que dans le milieu de garde, nous n'avons pas été témoin de situations ayant permis d'évaluer cet aspect.

3. Capacité à gérer un refus

Données rapportées par les parents

Nous avons constaté que la majorité des enfants du groupe TC+/TIÉ+ ont semblé manifester des difficultés à gérer un refus, et ce, plus que les enfants du groupe TIÉ+, comme le suggèrent les propos suivants :

« Pour arrêter un jeu, par exemple, si je dis "Non, c'est assez", elle s'en fout, s'en fout carrément, c'est ça... Elle n'en a rien à cirer. Pis c'est conséquence pis, sans être violent, je la prends par les bras, mais j'ai une technique pour pas faire mal, pis c'est ça, elle n'a rien à en cirer pareil, elle est tough pis c'est ça. » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Ben, elle va chialer, si elle veut quelque chose, elle le veut tout de suite et elle ne gère vraiment pas bien de se faire refuser de quoi. Même quand elle allait à la garderie, je leur avais dit : "Faites attention, elle est très manipulatrice et elle va tout faire pour l'avoir, pis ben sinon, elle pète sa coche." » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« C'est de la déception et il va toujours savoir pourquoi. Mais ça sera pas des crises, juste un peu de déception. Des fois un peu de mise en scène "ahhh ! pourquoiiii ?", mais c'est jamais dramatique et ça dure jamais longtemps, jamais. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Bien, je n'ai pas un événement en tête, mais si on va au magasin et qu'elle veut qu'on achète un livre en particulier et que je dis : "non, c'est assez", des fois il y a assez de résistance vis-à-vis ça ou pour des vêtements si je lui dis : "non, on n'achète pas ça", mais ça dure pas longtemps d'habitude. Il y a un instant où elle va chialer, mais après elle se calme. Habituellement, ce n'est pas si long que ça. Si je dis non pour un vêtement spécifique, ça ne lui dérange pas tant que ça. Mais si il y a une robe qu'elle veut et je lui dis non, elle va en revenir rapidement. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« Avec moi, elle ne réagit pas trop; bien elle se fâche, mais disons qu'elle obéit. Avec sa maman, elle est plus permissive, donc elle se fâche et elle fait une petite crise, elle veut son bonbon par exemple. Après deux minutes, c'est fini, on n'en parle plus. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Tandis que pour la majorité des enfants des autres groupes, selon ce que nous ont rapporté les parents, cet élément n'était pas problématique, car les enfants acceptaient bien un refus.

« Souvent, elle me demande mon cellulaire. Quand je lui dis non, elle n'est pas contente la majorité du temps, elle va bouder dans sa chambre, ça peut

durer cinq minutes, mais c'est plus quand elle est fatiguée. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

« Au magasin, elle veut tout acheter. À l'écouter, elle partirait avec tous les jouets du magasin. Mais elle le sait que c'est non. Donc, quand c'est non, elle n'est pas surprise de notre réaction. Elle le sait, depuis qu'elle est née, on va la limiter. "Tu prends un jouet", elle en prend un. Non, on n'a pas de crise de bacon, on n'a pas d'événement qu'on se dit il faut qu'on s'en aille parce que c'est incontrôlable. » (parents d'Amélie, du groupe TC-/TIÉ-)

« Ça va assez bien. Je pense que des fois aussi la préparer au non, ça va bien. Comme par exemple quand on va au magasin : "Tu sais, on n'achète rien aujourd'hui." En la préparant, à ce moment-là, je pense que ça évite les crises. » (mère de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

Données rapportées par les éducatrices

D'après ce que nous ont rapporté les éducatrices, nous avons obtenu des résultats différents de ceux des parents. Celles-ci nous ont nommé qu'autant les enfants du groupe TC+/TIÉ+ que ceux du groupe TIÉ+ semblent être capables de gérer des refus, tout comme les enfants des autres groupes.

*« Oui, oui, ça va bien, elle tolère le refus. Si on lui dit non, elle écoute. »
(éducatrice d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)*

« C'est un petit garçon qui va écouter, il respecte super bien les consignes, il veut tellement pas se faire chicaner, se faire prendre en défaut. » (éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

« De la part des amies, ça s'est passé juste ce matin. Il y a deux de ses amies intimes qui lui ont dit qu'elles voulaient jouer juste ensemble, qu'elles ne voulaient pas jouer avec elle et elle est partie à pleurer. Elle ne va pas crier. Mais je n'ai pas de situation que j'ai eu à lui dire non. » (éducatrice de Romane, du groupe TIÉ+)

Autres groupes

« Elle est pas contente, mais elle ne pleure pas. Elle bougonne parce que ça fait pas son affaire. » (éducatrice de Charlie, du groupe TC+)

« Des fois, elle va dire : "Ah ! c'est pas juste" et elle va faire la face de baboune par exemple. Mais c'est rare et la plupart du temps, ça va durer deux minutes, elle va passer à autre chose. » (éducatrice d'Amélie, du groupe TC-/TIÉ-)

« Si c'est arrivé, ça ne me vient pas. La seule chose que je travaille avec elle, c'est sa façon de rapporter (rapporter ce que les autres font). C'est vraiment son défi. » (éducatrice de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Dans le cadre de nos observations, autant dans le milieu familial que dans le milieu de garde, nous n'avons pas été témoin de situations ayant permis d'évaluer cet aspect.

4. Recherche d'attention et d'affection

Certains des enfants du groupe TC+/TIÉ+ (2 des 4 enfants) ainsi qu'un des enfants du groupe TIÉ+ ont manifesté une très grande recherche d'affection beaucoup plus grande que les autres enfants, autant des groupes TC+/TIÉ+ et TIÉ+ que les autres. Parmi les autres enfants ayant des TIÉ élevés (TC+/TIÉ+ et TIÉ+), nous n'avons pas observé de tels comportements. Par conséquent, les données concernant les enfants qui présentaient cette problématique seront principalement présentées dans les extraits suivants.

Données rapportées par les parents

« Oh my God, ça c'est un problème. On dirait qu'elle est dépendante affective depuis qu'elle est bébé. J'ai un problème, c'est ça... Elle fait des crises si elle se colle pas comme plusieurs fois dans la journée. Des fois, c'est envahissant, vraiment, pour moi là. Il faut toujours qu'elle soit collée sur moi. Mettons que j'suis en train de faire quelque chose des fois pis que je peux pas, comme la vaisselle ou quelque chose. Si elle veut son câlin là pis que je peux pas, là elle va se mettre à pleurer, elle va penser que je l'aime pas ou... Pis des fois, y'a des câlins qui peuvent durer jusqu'à 10-15 minutes, pis là j'lui dis : "Là, c'est assez", elle le prend mal. Même quand elle était bébé, j'avais vu une travailleuse sociale pour ça parce que j'étais pas capable de la décoller de moi, fallait toujours qu'elle soit dans mes bras. Même ses frères

et sœurs, il faut toujours qu'elle soit collée. C'est pour cela aussi que quand on est fâchés, elle réagit mal, elle va se mettre à pleurer tout de suite. »

(mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Il est très affectueux, je dirais, il est beaucoup à donner des câlins, donner des becs à son éducatrice par exemple, à ses amis. Il cherche aussi beaucoup l'attention à tout prix, c'est aussi de l'attention négative des fois, il peut être fatigant. » (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

Cette recherche d'attention n'a pas semblé présente parmi les autres enfants de ce groupe, qui ont semblé apprécier les gestes d'affection mais sans que ce soit un besoin accru, comme le propose les extraits suivants.

« Il a toujours aimé ça les câlins et les bisous. C'est un petit garçon affectueux quand même. » (mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Ouais, ben souvent, elle va se coller avec sa mère, des fois elle veut être dans les bras à maman, un peu dans la vie de tous les jours, mais c'est minimal » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

Par ailleurs, il s'avère qu'un autre enfant, appartenant au groupe TIÉ+, s'est également montré exigeant sur le plan affectif. L'enfant a manifesté une incapacité à partager l'attention de sa mère avec les membres de sa fratrie. Il quémande beaucoup d'attention et d'affection, il recherche énormément le contact, ce qui pose des difficultés à la mère dans son quotidien.

« Non, il n'est pas capable de partager l'attention et l'affection avec ses frères. À chaque fois, il faut que je lui explique. Parfois, j'ai dû monter le ton en lui disant : "Là ça suffit." Il devient triste, mais je lui explique et là il comprend, mais ça l'attriste. Il est sensible aussi si ses frères ne lui parlent pas. Il va être très affecté, "David ne me parle pas" et ça l'attriste. La jalousie est plus présente quand ses frères me donnent de l'affection. Ça, il n'est pas capable d'en être témoin. Il a de la misère que les autres ont une affection unique. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

Les propos rapportés par les parents des deux autres enfants de ce groupe laissent plutôt supposer qu'ils ne présentaient pas de problématiques en lien avec l'affection.

« Oui, généralement elle est affectueuse, elle vient nous voir pour des câlins. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« Oui, elle aime ça, elle aime les câlins, elle aime donner des câlins. Avec ses frères aussi elle est affectueuse, elle aime donner des câlins facilement. »
(père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Données rapportées par les éducatrices

Selon ce qu'ont expliqué les éducatrices (des enfants qui fréquentaient un CPE), nous pouvons constater une manifestation des mêmes comportements problématiques que ceux rapportés par les parents.

« Quand tout le monde joue, souvent, s’il ne sait pas à quoi jouer, là il va venir me voir, il va embarquer un peu sur moi, il va mettre sa tête. L’autre étape, c’est qu’il va grimper sur moi. Moi, je lui fais un câlin, mais après je lui dis : “Va jouer, regarde, tel ami joue à tel jeu.” Des fois, il fait une petite voix et dit : “Ah non ! ça me tente pas.” Je lui dis : “Tu ne peux pas toujours rester avec moi.” Mais souvent je dois le repousser, souvent souvent. Il aime avoir de l’attention et de l’affection. Au moment de la causerie le matin, il veut venir s’asseoir près de moi; s’il y a un ami, il va le tasser. C’est dur pour lui d’être assis en indien, il va se pencher vers moi. Il est vraiment affectueux, c’est juste que je préfère qu’il aille jouer un petit peu que de toujours rester avec moi. » (éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, oui, il est très, très affectueux. Je l’appelle mon coiffeur personnel. Si il peut être proche, il va me jouer dans les cheveux, oui. Il a besoin de ce contact-là, on dirait. Il va préférer ça même en jeux libres, de venir vers l’adulte que d’aller vers les autres enfants. Il recherche et demande beaucoup plus d’attention et d’affection que les autres. » (éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Nos observations effectuées au CPE fréquenté par Nathan (groupe TC+/TIÉ+) nous ont permis d’observer et de mieux comprendre les comportements et les réactions de l’enfant. Alors que le moment de causerie était planifié, les enfants devaient s’asseoir en cercle et

discuter. À cet instant, Nathan s'est empressé d'aller s'asseoir à côté de l'éducatrice et a poussé l'ami qui y était assis. Lors de la discussion, il s'est approché et s'est penché vers l'éducatrice pour se coller la tête sur son bras. Ensuite, il est allé lui demander un câlin à au moins 5 reprises en 20 minutes. Lors de l'observation, nous avons pu constater que l'enfant se montrait très affectueux et en recherche d'attention autant à notre égard qu'envers l'éducatrice.

Lors de nos entretiens à domicile avec Laurent (groupe TIÉ+), nous avons observé chez cet enfant la demande d'attention et l'affection abondante qu'il portait à notre égard. Seulement quelques minutes après avoir fait notre connaissance, l'enfant nous a embrassé le visage à plusieurs reprises. Il se tenait à proximité lors de l'entretien avec sa mère et il est venu se coller à nous et nous faire des câlins à plusieurs reprises.

3.1.1.5 Comportement général

En ce qui a trait au comportement général de l'enfant, nous avons créé les sous-thèmes suivants : (1) les particularités dans la façon de jouer, (2) les manifestations d'agressivité, (3) les interactions avec les autres, ainsi que (4) description générale des caractéristiques de l'enfant.

1. Particularités dans la façon de jouer

Données rapportées par les parents

Selon ce que nous ont rapporté les parents des enfants du groupe TC+/TIÉ+, de l'agitation a été observée dans la façon de jouer, tandis que cela n'a pas été observé chez les enfants du groupe TIÉ+.

« Il est très très actif, il fait tout tout tout rapidement, alors il court, il saute, il grimpe. C'est notre aventureux, c'est celui qui grimpe partout, qui a des bosses partout. Je pense que quand il était petit, il a collectionné les yeux au beurre noir. Il en avait d'un bord et après ça, il en avait de l'autre côté. Il a toujours été très actif. » (mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Elle est excitée, elle bouge tout le temps, elle aime beaucoup faire des bruits de bouche, elle crie, comme ça là (l'enfant crie), faque c'est ça. Ça n'arrête jamais, qu'on soit dehors, en dedans. Elle aime tout ce qui bouge, elle aime ça se baigner, elle aime beaucoup beaucoup la musique et danser. Elle danse tout le temps, elle veut tout le temps bouger. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« C'est juste qu'elle... elle veut toujours bouger. Avec son frère, elle lui court après. En fait, on sait qu'il faut lui faire dépenser de l'énergie. Mais c'est ça qu'on pense que ça y prend. La semaine passée, on a fait quatre heures de trottinette dans une journée pis elle en voulait encore. Même si elle fait beaucoup d'activité physique et de sport, elle veut bouger constamment. » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Habituellement, elle est assez bonne pour rester concentrée longtemps, elle aime beaucoup faire des casse-têtes, ça, ça prend beaucoup de temps. Sinon, elle va s'asseoir et faire des dessins, mettre un tablier et faire de la peinture à l'eau ou elle fait de la gouache. Dehors, elle est un petit peu

téméraire, mais pas beaucoup, elle fait attention. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« Il est très créatif, il va parler à ses amis imaginaires ou avec ses petits bonhommes, ses doigts. Facilement, il va savoir se créer du divertissement. Il est porté aussi à bouger beaucoup, mais comme un petit garçon, rien d'hyperactif par exemple. Il est capable d'être concentré, d'écouter un film, de regarder une histoire, il n'y a pas de problème. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Bien, la plupart du temps, elle joue toute seule, mais son petit frère qui veut jouer avec elle, il imite tout ce qu'elle fait. Quand on va au parc, elle aime ça jouer avec une amie qui est un peu plus grande, donc elle la suit et fait la même chose qu'elle; quand elle va glisser, elle y va avec elle. Elle aime jouer aux casse-tête, aux poupées, mais ça change, chaque fois, il y a des nouveautés. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

En ce qui concerne les enfants des autres groupes, ils ne semblaient pas avoir de comportements particuliers dans leur façon de jouer, excepté pour un des enfants appartenant au groupe TC+ qui manifestait beaucoup d'agitation et de rudesse dans sa façon de jouer, tandis que ces éléments ne se sont pas présentés chez les autres enfants.

« Jean-Philippe est un garçon vraiment plein d'énergie. Il est quand même impulsif, il réagit très rapidement. Il peut être très agité, il ne se canalise pas beaucoup. Se chamailler, c'est plus fort que lui, c'est dans son sang. Mais si

il se chamaille à la garderie, il a un ami qui aime ça. Lorsque son ami de la garderie vient ici, il peut passer une heure à se chamailler avec lui et là, il est content. Après ça lui fait du bien. Il dit que ça le rend heureux, mais il ne réalise pas que ce n'est pas tout le monde que ça rend heureux. Il projette pas ça. Ça, c'est vraiment un souci pour nous. Il ne réalise pas que les autres n'aiment pas ça. » (mère de Jean-Philippe, du groupe TC+)

« En général, ça va bien. À la garderie, elle joue dehors tous les jours. Sinon à la maison, elle aime aussi jouer dehors, elle aime beaucoup aller au parc, aller faire du patin. Elle aime aussi beaucoup aller au théâtre, au cinéma, à la bibliothèque pour les contes, elle reste bien assise et écoute les histoires, elle est attentive. À l'intérieur, elle aime bien les jeux qu'elle fait elle-même avec ses poupées et ses Barbie. Elle est beaucoup dans les jeux de rôle. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

« À l'intérieur, elle est vraiment dans la phase où elle va jouer avec des petits bonhommes, le contexte de Dora et Diego. Elle va prendre les personnages et va les prendre et les aligner partout. Elle va aimer qu'on joue avec elle; là-dessus, elle démontre une belle imagination, mais elle trouve ça plus intéressant quand un adulte joue avec elle. À l'extérieur, elle aime beaucoup les balançoires, elle aime courir, les jeux de ballons. » (mère de Marie-Claude, du groupe TC-/TIÉ-)

Données rapportées par les éducatrices

À la suite de ce que nous ont rapporté les éducatrices sur la façon dont les enfants jouent, nous pouvons observer les mêmes constats chez les parents, excepté en ce qui concerne Amanda qui semble être plus réservée au CPE.

« Si il est dehors, c'est très très très sportif. C'est un moteur dans le tapis. J'ai quelques petites interventions de douceur à faire avec lui, parce qu'on se bouscule. Des fois, il pousse les filles comme avec les garçons. Dans le local, il butine; ce n'est pas un petit garçon qui va s'installer à un jeu. Quand les autres sont installés, lui, comme t'as vu, il va passer là 15 minutes, après il va aller là 15 minutes et retourner ailleurs après 15 minutes. Il a de la difficulté à rester centré sur une tâche longtemps. Je pense que 15 minutes, c'est pas mal son maximum pour une tâche. Comme un bricolage, même chose; après 15 minutes y'en a là. » (éducatrice de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Elle commence là à sortir un peu plus de sa bulle et de sa zone de confort et d'aller vers les autres. Elle est quand même calme dans ses choses. Elle n'a d'intérêt en particulier envers un jeu, elle touche un peu à tout. »
(éducatrice d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, elle est très calme, elle est dans son coin de jeu, elle a son groupe d'amies. Elle va aller chercher son groupe d'amies à elle. Sinon, elle ne va pas aller chercher les autres, elle va rester seule. Elle s'exprime très bien, elle le dit avec des mots. Ses intérêts, c'est plus le jeu de cuisine, les bébés, les

jeux de faire semblant. Elle aime beaucoup ça les casse-tête aussi, elle est très bonne. » (éducatrice de Romane, du groupe TIÉ+)

« Je trouve que c'est un enfant équilibré, il s'intéresse à beaucoup de choses et il entre bien en relation avec les autres et autant avec les gars que les filles. Je trouve que ça paraît qu'il a une fratrie, il fait des compromis. Mais il cède aussi, il a beaucoup de souplesse. » (éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

En ce qui concerne les enfants des autres groupes, nous observons les mêmes constats chez les éducatrices et les parents.

« C'est un petit garçon qui est brusque dans ses jeux. Il y a toujours beaucoup de bataille dans ses jeux, beaucoup d'accidents d'auto, on lance et on frappe, on bouscule. C'est sa façon qu'il joue, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur. Il est capable de jouer autant seul qu'avec les autres. Bien, c'est sûr que des fois il ne va pas demander et il va commencer le jeu de bataille. C'est seulement que c'est son premier instinct, c'est ce qui arrive en premier. Mais si on lui dit de façon claire, il est capable de s'arrêter. » (éducatrice de Jean-Philippe, du groupe TC+)

« Comment je pourrais dire ça ? Elle est très très timide pis en même temps, elle a une force de caractère incroyable où elle rentre dans les coins de jeux et elle mène son monde et qu'elle leur dit quoi faire – "j'ai décidé que tes bonshommes vont dire ça" –, pis autant elle joue avec tout le monde sans

problème pis elle peut passer une demi-heure assise dans un coin sans problème non plus. » (éducatrice de Charlie, du groupe TC+)

« Elle a énormément d'imagination : juste un petit biscuit, "c'est un hippopotame". Il n'y a rien qu'elle ne fait pas comme ça, tout le temps, tout le temps. Pis elle entraîne les autres aussi à ça. Elle est très sociable comme t'as vu, elle est très inventive. Elle est quand même active dans les jeux dehors. Elle fait autant les blocs, autos, cuisine, les poupées, c'est très varié même. Elle fait le tour partout, vraiment. » (éducatrice de Marie-Claude, du groupe TC-/TIÉ-)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Lors de nos observations au domicile de Loïc (groupe TC+/TIÉ+), nous avons aperçu l'enfant courir partout dans la maison, poursuivre le chat ainsi que s'amuser à courir dans la maison avec sa sœur. Lors de nos observations au domicile de Carla (groupe TC+/TIÉ+), nous avons vu l'enfant courir partout dans la maison, crier et sauter dans les airs et lors des tâches effectuées avec elle, elle bougeait d'un endroit à l'autre. Les observations réalisées auprès des autres enfants nous ont apporté peu d'information sur ce sujet.

2. Manifestation d'agressivité

Données rapportées par les parents

De ce qui nous a été rapporté par les parents, nous pouvons constater que seulement deux des quatre enfants du groupe TC+/TIÉ+ ont manifesté quelques comportements d'agressivité, tandis que cela n'a pas été observé chez les autres enfants du groupe TC+/TIÉ+ et du groupe TIÉ+. En ce qui concerne les deux enfants parmi le groupe TC+/TIÉ+ pour lesquels l'agressivité semblait plus présente, il a été possible de constater que l'agressivité se manifestait et s'exprimait dans des contextes variés chez une des enfants et le second semblait se manifester que dans un contexte de punitions. Pour les deux autres enfants du groupe TC+/TIÉ+, ceux-ci semblaient avoir recours à des gestes agressifs de faible intensité et d'une fréquence peu élevée.

« Oui, oui, on la chicane beaucoup pour ces choses-là, ouais. C'est par jour... ça peut être une vingtaine de fois dans la journée. C'est vraiment un problème qu'on a avec elle. Des coups, des cris, elle peut leur lancer des objets, leur sauter dessus. Elle peut être très agressive quand elle n'a pas ce qu'elle veut. Oui. [elle va s'énerver et commencer à leur crier dessus et elle peut même les frapper]» (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Les conséquences, c'est difficile, je trouve. Je pense que de le punir, les conséquences ou lever le ton, c'est sûr qu'on le fait, mais ça marche pas vraiment. Malheureusement, les punitions, ça ne fonctionne pas pour lui. Il devient plus agressif. Sinon, il teste encore plus, ça fait juste escalader son comportement. On n'arrête jamais, soit parce qu'il se bataille avec son frère.

[Bien, beaucoup de résistance, c'est souvent des crises]» (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

En ce qui concerne les deux autres enfants, l'agressivité semble survenir seulement lors de situations spécifiques, soit lorsqu'ils se chicanent avec un membre de la fratrie :

« Oui, parfois. Les deux (Loïc et son frère) peuvent se donner des coups. Je dirais que c'est les deux, autant chacun leur tour, qui initient la bagarre. Loïc peut narguer et provoquer son frère. Verbalement, il va plus crier, il va hurler, il n'est pas encore à crier des noms, heureusement. » (mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Bien, elle peut donner une petite tape à son frère quand ils se tapent sur les nerfs, mais c'est une petite tape et c'est fini. » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

Les parents des autres enfants du groupe nous ont rapporté des comportements plutôt différents comme l'indiquent les propos suivants.

« Oui, ça commence, mais c'est des petits chamaillages. C'est vraiment nouveau qu'ils se tapent sur les nerfs, avant ça arrivait pas du tout. Heu... surtout dans les rides d'auto, c'est là qu'ils s'emmerdent. Les grands-parents habitent loin et on fait souvent de la route, mais ici à la maison, pas trop. Mais quand ils s'obstinent pour de quoi – mais c'est vraiment nouveau – une

petite tape, un petit pognage de bras, des fois avec les ongles. C'est une petite impulsion et c'est fini. » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Pas tant que ça, verbalement non, vraiment. Des fois, mais de façon normale, ça n'a jamais été majeur, ni la violence physique. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

« Quand elle pousse son petit frère par exemple ou quand elle commence à crier, on peut la punir. Elle crie, elle crie et peut le pousser, mais pas tant que ça. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

Chez les enfants des autres groupes, nous n'avons pas eu de propos nous indiquant des manifestations d'agressivité mise à part pour un des enfants du groupe TC+. En ce qui concerne les autres enfants, les parents nous ont tous rapporté des comportements qui s'apparentent à l'extrait suivant :

« Heu... physique, non, à part des petites tapes de rien rarement, mais comme les enfants de cet âge qui peuvent déborder un peu. Non, lui ça va être plus verbal : "T'es un pipi, t'es un caca, t'es plus mon ami", des choses comme ça. Il va plus insulter et sinon c'est plus de le dire à un adulte là : "Maman, il a fait ci, il a fait ça. » À la garderie, ils leur montrent aussi à faire ça, à aller le dire à un adulte. » (mère d'Anthony, du groupe TC-/TIÉ-)

En ce qui concerne l'enfant du groupe TC+, les propos de la mère nous laisse croire que la manifestation d'agressivité est plus prononcée :

« Oui, souvent. Une fois il a frappé dans sa porte. Sinon, il aime se chamailler, c'est plus fort que lui, quand son ami de la garderie vient ici, il veut se chamailler pendant une heure et après ça lui fait du bien, il dit que ça le rend heureux. Avec sa sœur il est aussi rude, on intervient tout le temps, on lui demande d'arrêter et il continue, on est souvent obligé de le mettre en retrait pour ça. On peut avoir des crises, une fois il a même frappé dans la porte. » (mère de Jean-Philippe, du groupe TC+)

Données rapportées par les éducatrices

Les propos des éducatrices nous ont permis d'obtenir des informations un peu différentes de celles transmises par les parents chez les enfants pour lesquels des comportements d'agressivité ont été observés (du groupe TC+/TIÉ+).

« Une fois il a blessé une amie, mais c'était par accident et il n'a jamais eu de colère ou d'agressivité par exprès. » (éducatrice de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« C'est rare que je le mette à l'écart du groupe, parce que je dirais qu'il n'a pas des comportements trop difficiles, il sait bien se reprendre lorsqu'il a un conflit avec les autres. Quand il est fâché, il va parfois dire : "T'es un gros caca" ou "T'es un bébé lala", mais c'est pas extrême, il gère bien ça en général ou quand quelqu'un le pousse dans le rang, il va me le dire qu'il est pas content parce que l'autre l'a dépassé ou l'a poussé, mais jamais il va

péter sa coche comme d'autres, mettons (rires). » (éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Ah mon Dieu ! non, non (rires, jamais d'agressivité. » (éducatrice d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oh ! non, pas du tout. On intervient seulement sur lui ces temps-ci pour lui montrer savoir quand rapporter (les comportements, propos des autres). »
(éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

Nous pouvons également constater qu'en concordance avec les propos des parents, les éducatrices ont observé des comportements qui sont semblables chez les enfants appartenant au groupe TC-/TIÉ-, comme le démontre l'extrait suivant :

« Non, non pas vraiment de comportements d'agressivité qui est problématique. C'est rare, mais il y a un peu de chamaillage des fois, mais pas plus. » (éducatrice d'Anthony, du groupe TC-/TIÉ-)

Les propos de l'éducatrice vont également dans le même sens que la mère en ce qui concerne l'enfant du groupe TC+ pour lequel la manifestation d'agressivité semble plus problématique :

« Bien, il est très brusque, dans ses jeux et avec les autres. Il y a toujours beaucoup de jeux de bataille dans ses jeux. On lance, on frappe, on bouscule. Il ne va pas demander aux autres si ils veulent se battre et il va commencer

un jeu de bataille, c'est son premier instinct. » (éducatrice de Jean-Philippe, du groupe TC+)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Parmi nos observations, un seul enfant nous a semblé manifester de l'agressivité. En ce qui concerne tous les autres enfants de l'étude, nous n'avons pas observé de comportements d'agressivité. L'enfant concerné appartient au groupe TC+ et nos données vont dans le même sens que les propos rapportés par sa mère et son éducatrice. Lors de notre présence au CPE, nous avons été témoin de la façon de jouer de Jean-Philippe (du groupe TC+). Pendant la période des jeux, l'enfant était brusque avec les différents jouets, il lançait des voitures et frappait la tête des poupées. Lors de notre période d'observation, ses gestes étaient teintés d'agressivité, mais seulement dirigés envers les objets. Lors de notre présence à domicile, l'enfant a frappé brusquement sa sœur parce qu'elle avait déplacé sa doudou.

3. Interactions avec les autres

Données rapportées par les parents

D'après ce que nous ont présenté les parents, les enfants du groupe TC+/TIÉ+ ainsi que les enfants du groupe TIÉ+ n'ont pas manifesté de difficultés dans leurs interactions avec leurs pairs de même que les enfants des autres groupes.

« Je pense que c'est assez normal, des fois peut être un peu trop de parler de ses choses, montrer ses choses, mais c'est assez normal, je pense. À la garderie, peut-être un enfant qui prend de la place, il peut parfois couper la

parole aux autres quand ils font la causerie le matin où que tous les amis parlent chacun leur tour. » (mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Dans ses interactions avec les amis, je pense qu'il a beaucoup d'amis à la garderie et il joue bien avec les amis, tant que c'est dans ses cordes, tant que c'est sportif et ça bouge. Avec ses amis, je te dirais qu'il est assez conciliant. Mais avec son frère, c'est la bataille immanquablement. Je pense qu'il va céder avec les autres, mais j'essaie de penser à un événement qu'il se serait chicané avec ses amis... Je n'en ai pas été témoin, alors je crois qu'il doit quand même céder. » (mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Avec le bébé, ç'a bien été, elle l'aime beaucoup, son petit frère, fier de le montrer à tout le monde. Il n'est pas au point ou qu'elle peut jouer avec lui, il a juste 4 mois, mais au moment du partage, là ça sera peut-être plus difficile. » (père de Romane, du groupe TIÉ+)

« Elle est un peu bossy sur son petit frère. Mais elle est aussi affectueuse avec lui et les autres membres de la famille et des fois elle est trop sensible, elle va pleurer quand il y a de la chicane avec ses frères. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

« C'est assez facile, mais il est assez influençable. Son plus grand frère, il peut facilement faire ce qu'il veut avec lui. Il a une admiration et une volonté de plaire, donc sa façon de plaire, c'est de faire ce qu'on lui demande. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

Concernant les enfants des autres groupes, nous avons relevé qu'un des enfants du groupe TC+ semblait avoir des interactions qui se distinguent de celles des autres enfants en raison des explications données par sa mère.

« Quand il arrive dans son groupe à la garderie, il doit briser la glace, mais pourtant il n'est pas gêné. Il ne répond pas nécessairement à l'éducatrice. Il a des interactions plus privilégiées. Son ami Arnaud, il a changé de groupe, mais il dit que son ami préféré, c'est encore lui, mais ils ne se voient plus. L'éducatrice me dit qu'il joue quand même avec les autres amis, mais lui répond que c'est Arnaud son seul ami. Mais il est aussi plus conciliant. Il aime mieux quand les gens sont moins confrontants. Quand on va au parc par exemple, il va vers les autres. Mais je ne comprends pas pourquoi il reste accroché à lui. » (mère de Jean-Philippe, du groupe TC+)

« C'est une petite fille très coquine. Elle a quelques bonnes amies. » (mère de Charlie, du groupe TC+)

« J'ai rencontré une amie à la pharmacie et dans la discussion, elle nommait qu'elle imitait Kimberly des fois, alors ça me confirme que si des gens l'imitent, elle a un ascendant positif sur les autres. » (mère de Kimberley, du groupe TC-/TIÉ-)

Données rapportées par les éducatrices

Selon les données obtenues des éducatrices, nous pouvons constater que les enfants des groupes TC+/TIÉ+ et TIÉ+ n'ont pas présenté plus de difficultés que les enfants des autres groupes.

« Oui, mais il y a un ami avec qui il se chicane beaucoup. C'est un ami qui rentre beaucoup dedans les autres amis. Ces deux-là se taquent beaucoup, c'est comme une relation amour-haine parce qu'ils aiment beaucoup jouer ensemble, mais en même temps c'est eux qui se chicanent le plus ensemble. Nathan va souvent rire de cet ami et il n'aime pas faire rire de lui, alors ils vont se chicaner. Des fois, ils vont se battre, mais c'est des chicanes, je dirais, assez innocentes, ce n'est pas des grosses batailles. Ils vont se dire : "T'es un gros caca" ou "t'es un bébé lala". Il n'a pas de meilleur ami, je dirais qu'il joue avec pas mal avec tout le monde. » (éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« Oui, oui, oui. Il y a deux autres garçons qui sont très sportifs et ils jouent souvent ensemble. Il se mêle quand même à tout le monde. Mais il est plus souvent avec les plus sportifs. Il est un peu timide, mais je crois que c'est maman qui est insécure et qui le rend un peu anxieux. Mais si il a un lien avec l'adulte, sa timidité passe. » (éducatrice de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Au début, si elle voit que la personne est à l'écoute, ça va. Avec les amis, ça peut être long, ça fait plusieurs mois qu'elle est dans le même groupe, mais il y a des amis qu'elle n'est pas beaucoup entrée en contact et elle a vraiment son petit cercle d'amis. » (éducatrice de Romane, du groupe TIÉ+)

« On n'entend pas qu'il ne veut pas faire ci ou faire ça avec personne. Oui, bien, très proche d'une amie, un team vraiment très fort. Mais en même temps, il joue avec tout le monde. Et nous, on essaie justement aussi de faire des duos, des trios, entre les gars et les filles, pour équilibrer les relations. »

(éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

Chez les enfants des autres groupes, les données récoltées par les éducatrices nous ont offert un portrait semblable à celui présenté par les parents. Nous remarquons des distinctions chez l'enfant du groupe TC+ présenté précédemment, tandis que pour l'ensemble des autres enfants, aucune problématique n'a été observée.

« Il se retrouve pas tout seul avec son ami imaginaire, mais c'est juste que si il est seul, il va faire ses affaires et en général, il n'est pas malheureux avec ça. Il va être aussi capable d'être seul qu'avec les autres. Comme par exemple, avant la sieste, il va être tout seul et il s'invente ses affaires. Bien, en gros, ici il y a trois gars et ils se tiennent beaucoup ensemble, mais si il n'est pas avec eux, il peut jouer avec n'importe qui d'autre. Il y avait un ami en particulier l'année passée, et dans sa tête à lui, c'est lui son meilleur ami, mais maintenant ils ne sont plus dans le même groupe et des fois, s'ils se voient dehors, ils ne jouent pas ensemble nécessairement. Mais on dirait qu'il est resté sur cette idée-là. C'est comme s'il avait resté sur l'idée que c'est juste lui. Des fois, j'essaie de lui faire comprendre qu'il peut en avoir plusieurs. C'est vraiment l'autre qui a comme son nom gravé dans le cœur

(rires). Il l'a marqué, parce que il y a personne qui l'accote. Des fois, il va dire : « Non, c'est pas eux mes amis, c'est l'autre. » (éducatrice de Jean-Philippe du groupe TC+)

« Ça dépend des jours. Il y a des journées que ça va être juste une amie en particulier. Il y a des journées, elle joue avec plusieurs amies. Elle peut jouer avec tout le monde sans problème. Elle n'est pas super chaleureuse avec les autres. » (éducatrice de Charlie, du groupe TC+)

« Très sociable, très créative. Elle est fine avec les amis, elle est avenante, elle fait bien ça. Pour se faire des amis, c'est winner. Elle a toujours le bon mot pour apaiser les autres. Oui, je dirais qu'elle a un ami de l'heure, depuis tout le temps. Et lui aussi, quand elle est revenue de voyage, il lui a dit en pleurant presque : "Ah ! tu es revenue." Elle va vers les autres amis et joue avec tout le monde. » (éducatrice de Kimberley, du groupe TC-/TIÉ-)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

Les observations quant aux interactions avec les autres ont été plus riches en informations dans le milieu de garde compte tenu de la présence de pairs comparativement au domicile, car en général l'enfant y était seul avec ses parents ou, pour certains, avec sa fratrie.

Nos observations dans le milieu de garde de Loïc (du groupe TC+/TIÉ+) nous ont confirmé que l'enfant semble timide avec les autres comme l'a rapporté son éducatrice. Nous avons constaté qu'il était très discret comme enfant comparé au reste du groupe et avait peu

d'interactions avec ses pairs. De plus, comme elle l'avait également mentionné, Loïc est un enfant qui aime bouger et qui est sportif. À la fin de l'observation, nous avons pu l'apercevoir se mêler aux autres et jouer au soccer avec d'autres enfants. Les interactions avec ses pairs étaient positives et adéquates.

Les observations effectuées dans le milieu de garde d'Amanda (du groupe TC+/TIÉ+) nous ont donné un portrait semblable à celui rapporté par l'éducatrice, soit qu'elle nous a semblé être une petite fille calme et plutôt réservée comparativement à ses pairs. Quoiqu'aucune difficulté n'ait été observée dans les interactions qu'elle a eues avec les autres, elle préférait rester seule. Quant à nos observations dans le milieu de garde de Laurent (du groupe TIÉ+), nous avons été témoin d'interactions positives entre l'enfant et ses pairs. Lors des activités libres, Laurent allait aisément vers différents amis selon son attrait pour le jeu en question. Aucun conflit ni problème n'a été relevé lors de notre période d'observation.

Dans ses interactions avec ses pairs, Romane (du groupe TIÉ+) était douce et calme lors de notre observation dans son milieu de garde. L'enfant s'est montrée adéquate dans ses relations avec les autres et sa façon de s'exprimer avec autrui était très appropriée. Elle faisait de belles demandes avec politesse et en utilisant un vocabulaire varié.

Lorsque nous avons observé Jean-Philippe (du groupe TC+) dans son milieu de garde, nous avons remarqué qu'il était plutôt en retrait du groupe. Il avait tendance à aller vers l'éducatrice pour lui montrer ce qu'il faisait. Lorsqu'il s'est joint aux autres enfants, il ne s'est pas inclus dans leur jeu, il jouait plus en parallèle. Il prenait des voitures et des poupées pour les frapper les uns contre les autres. Ce que nous avons observé chez l'autre enfant du groupe TC+, Charlie,

c'est qu'elle semblait timide et a manifesté une préférence pour rester seule plutôt que d'interagir avec ses pairs.

Lors des observations des enfants du groupe TC-/TIÉ-, de façon générale, les enfants jouaient avec les autres, sans que des difficultés n'aient été soulevées. Par exemple, durant notre observation de Kimberly (groupe TC-/TIÉ-) dans son milieu de garde, celle-ci s'amusait avec ses pairs lors des activités libres. Elle était très dynamique et souriante avec ses amies. Elle entrait facilement en relation avec les autres, capable de se jumeler à différentes amies et avait des échanges positifs avec elles.

4. Description générale des caractéristiques de l'enfant

Une dernière section présente des informations pertinentes qui complètent les sections précédentes qui permettent de mieux décrire certaines caractéristiques générales des enfants.

Données rapportées par les parents

« C'est une petite fille qui est très très intelligente, qui est très enjouée. Heu... qui écoute pas toujours, qui est très gâtée, qui a un gros caractère et c'est ça, c'est une petite princesse. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Tannante ! (rires) Non, non c'est une bonne petite fille. Elle est affectueuse et tout ça, mais c'est juste qu'elle... Non, mais c'est une bonne enfant. Elle était tranquille à la garderie jusqu'à temps qu'une petite fille se pointe, là elle est devenue tannante, je crois que ça fait un beau mix ensemble, mais c'est ça... » (père d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« On a eu des périodes plus difficiles qu'on a eu des crises, mais je trouve que là ça va très bien. Il communique mieux et on lui communique mieux aussi, alors ça va mieux. Je pense que c'est plus au niveau de ce que j'ai déjà mentionné, comme s'il y a des obstacles, il se décourage très facilement. Il cherche l'attention à tout prix, des fois c'est de l'attention négative, il peut taquiner son frère pour avoir de l'attention, des fois il peut être fatigant. »
(mère de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« C'est notre aventureux, il a toujours été très actif, mais très affectueux aussi. Il est attachant, les gens aiment ça jouer avec lui. Il est attentif aux autres, il est gentil, c'est un gros minou d'amour. C'est notre petit chaton d'amour. Il n'est pas impulsif, mais il aime le challenge. S'il y a un arbre et que quelqu'un dit : "Ça serait cool de grimper dedans", bien c'est sûr qu'il va s'essayer. Quand il était petit, s'il voulait quelque chose, il grimpait et allait le chercher. Il est aussi gaffeur, mais c'est pas parce qu'il est impulsif, il prend des risques par exemple. » (mère de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Je trouve qu'elle est enthousiaste, affectueuse. L'inquiétude maintenant, ça va être la première fois à la garderie, donc on va voir ce que ça va donner. Parce qu'elle est très attachée à nous, mais je crois que ça va peut-être prendre deux ou trois semaines avant qu'elle s'habitue à la garderie. » (père de Tatiana, du groupe TIÉ+)

« Elle est têtue. Elle se décide vite sur des choses. Les changements la perturbent, mais elle essaie de faire plein de choses. Elle a essayé la natation. Mais elle a l'air d'aimer ça. C'est pas parce que sa motivation descendait. Là elle a dit : "Je veux faire du patin", elle aime ça essayer des choses et ne reste pas dans la même activité. Elle est assez brillante de façon générale. Elle comprend bien le langage, elle commence à bien comprendre les mathématiques aussi. Des fois, si c'est abstrait, mais si c'est concret après, elle comprend.» (père de Romane, du groupe TIÉ+)

Enfin, il est intéressant de constater que cette question a permis de recueillir des informations supplémentaires pertinentes que nous n'avions pas obtenu parmi les autres méthodes de notre collecte de données. Celles-ci qui semblent liées au concept *absence de peur*, lié aux TIÉ (Frick et coll., 2014).

« C'est quelqu'un de spontané, de curieux, d'affectueux évidemment. Il est facile à traîner un peu partout, comme des choses qui ne sont pas pour les enfants. Il a déjà deux cicatrices dans le front, il ne voit pas nécessairement le danger. Il n'apprend pas non plus de ses erreurs, par exemple, si il tombe des escaliers et se fait mal, il va recommencer quand même. Ce n'est pas quelqu'un de craintif à ce niveau-là. Aussi, l'autre fois, au parc, je l'ai vu faire un câlin à un étranger, donc je dois le surveiller à ce niveau-là. Il est déjà allé vers un adulte au parc et il n'avait pas l'air sympathique. Je dois donc le

surveiller à ce niveau-là. Je dois aussi le surveiller à l'épicerie, sinon je le perds, c'est sûr, sûr, sûr. » (mère de Laurent, du groupe TIÉ+)

Données rapportées par les éducatrices

« Que c'est une enfant très calme, qui suit les consignes, qui aime plaire à l'adulte. Des fois elle va faire quelque chose et elle va regarder et "OK, j'peux continuer". En gros c'est pas mal ça, elle aime aider, elle aime la compagnie sans trop aller la chercher. Du côté social, il faut aller chercher des outils pour l'aider à aller vers les amis, à prendre sa place, sinon ça va bien. » (éducatrice d'Amanda, du groupe TC+/TIÉ+)

« En général, je trouve qu'il s'exprime très bien, il sait comment exprimer ses demandes, il sait comment exprimer son désaccord. Mais c'est sûr que des fois, c'est un enfant, il va mal s'exprimer et être un peu agressif dans la façon de l'exprimer, il va mal le dire. Mais sinon, je trouve que pour son âge, je trouve qu'il s'exprime très bien et qu'en général face à son développement, je pense qu'il est rendu là où il devrait être rendu. Non, mais à part le fait que je préfère qu'il socialise plus avec les autres et qu'il se détache de moi. Mais souvent il va parler avec une petite voix pour faire pitié et lui donner ce qu'il veut, je préfère qu'il utilise sa grosse voix. Mais il est adorable, cet enfant. Sinon, il est bon pour exprimer ce qu'il fait. À chaque lundi, on raconte notre fin de semaine et lui, quand il explique sa fin de semaine, ça

fait du sens et ça semble bien se suivre, pour son âge, c'est bien. »

(éducatrice de Nathan, du groupe TC+/TIÉ+)

« C'est une petite douceur et avec un moteur de turbo. C'est un petit gars qui a besoin de bouger, c'est un sportif. On s'entend qu'en classe, j'espère qui va avoir un prof qui va avoir besoin de bouger. Quand il est assis, c'est toujours sur ses genoux. L'autre fois, j'suis allée chercher le banc avec les petites bulles, mais il m'a regardé en me disant : "Je ne veux pas être différent" et il s'est assis. Il est timide, mais sa timidité va passer parce que si il a un lien avec l'adulte, sa timidité passe. Avec moi, ça a quand même été vite. Il répond bien à mes questions et il participe. L'autre fois, on a fait les activités et il a quand même participé et essayé de trouver des solutions. Tu vois que le petit hamster court vite vite. En 10 jours là, c'est magique. » (éducatrice de Loïc, du groupe TC+/TIÉ+)

« Elle est calme, très intelligente, elle réfléchit avant de parler. Elle est dans son petit jeu, dans son environnement, elle n'aime pas beaucoup qu'on entre dans sa bulle. Elle est capable de s'exprimer. Des fois elle a besoin un petit peu d'aide, mais ce que j'ai remarqué, ça dépend du lien que tu as. Si elle a un bon lien, elle est capable de demander de l'aide. Au début, mais si elle voit que la personne est à l'écoute, ça va. Avec les amis, ça peut être long; ça fait plusieurs mois qu'elle est dans le même groupe, mais il y a des amis qu'elle n'est pas beaucoup entrée en contact et elle a vraiment son petit

cercle d'amis. Dans le groupe, elle est facile. Elle va respecter les autres, elle va aussi rappeler aux autres de respecter les règles. Elle est capable de dire à un ami qu'il en a dépassé un autre en ligne par exemple. Elle est très autonome aussi. » (éducatrice de Romane, du groupe TIÉ+)

« Un enfant équilibré, enjoué, un raconteur, il aime toujours nous raconter pleins de choses, fier. Il est un bon partenaire de jeu, les enfants recherchent son contact, ils savent que ça va bien se passer. » (éducatrice de Laurent, du groupe TIÉ+)

Données découlant de nos observations dans le milieu familial et au CPE

De par l'ensemble de nos observations, nous avons constaté différentes caractéristiques pour l'ensemble des enfants. Les données récoltées ont déjà été susmentionnées à l'intérieur des sections précédentes. En l'occurrence, nous n'avons pas d'éléments supplémentaires à ajouter pour la description générale de l'enfant découlant de nos observations.

3.2 Constats additionnels aux cinq thèmes

En terminant, un autre aspect est ressorti de l'ensemble des données, soit l'importance du contexte dans la manifestation des comportements de l'enfant. Malgré que ce point ne distingue pas les enfants du groupe TC+/TIÉ+ ni ceux du groupe TIÉ+ des autres, nous tenions à souligner que pour la majorité des enfants des quatre groupes, nous avons remarqué des différences de comportements en fonction du milieu (soit le milieu familial ou le milieu de garde) et en fonction des méthodes éducatives employées à leur égard (constance et fermeté

des règles). Ce point important sera discuté davantage dans la section *Interprétation des résultats*.

« En fait, au CPE, c'est ce qu'ils m'ont dit qu'il faisait aussi. Mais les comportements sont très différents selon le milieu. Il y a des choses que je vois dans son milieu de garde et je ne le reconnais même pas, je me dis : "Ce n'est pas mon enfant." (mère d'Edward, du groupe TC-/TIÉ-)

« Ben ça, c'est un peu de ma faute là, des fois je vais lui dire "non" pis moi j'en ai trois pis j'suis débordée là, faque des fois je dis : "Non, non, fais pas ça", pis elle le sait là, que mettons je fais d'autres choses, que je prendrais pas la peine d'aller la voir, faque elle va un peu s'en foutre. Mais elle sait que quand je dis "non non non", c'est non. Elle est capable de reconnaître mon "non" définitif pis mon "non heu..." Des fois, j'vais dire : "Non, non, arrête, arrête..." Tsé, quand ça va être un non définitif, ça va être plus ferme et plus fort et elle va le savoir. » (mère de Carla, du groupe TC+/TIÉ+)

« Moi je me rappelle quand elle était plus jeune, à 2 ans, dans son groupe, elle disait : "Moi, je fais des crises à la maison, mais pas ici." C'est une petite société ici, on est comme l'autorité et ce n'est pas pareil à la maison. Des fois, ici, ça marche droit, mais une fois à la maison, c'est différent. » (éducatrice de Kimberly, du groupe TC-/TIÉ-)

« Avec moi, elle ne réagit pas trop, bien elle se fâche, mais disons qu'elle obéit. Avec sa maman, elle est plus permissive, donc elle se fâche et elle fait

une petite crise, elle veut son bonbon par exemple. » (père de Tatiana, du groupe TC+/TIÉ+)

« Ça dépend, si les règles sont claires, en général, il accepte. Mettons s'il veut deux desserts, il sait très bien que c'est non, alors des fois il s'essaie quand même, mais il sait que c'est non. Mais si les règles sont floues, il négocie. Si des fois "Papa, il a dit oui" ou si "Papa, l'autre fois, a dit oui", là oui, il va négocier. » (mère d'Antony, du groupe TC-/TIÉ-)

« Quand même, elle respecte les règles. Peut-être un peu plus à la garderie, parce que c'est un peu plus strict. » (mère d'Amélie, du groupe TC-/TIÉ-)

Chapitre 4 – Interprétation des résultats et conclusion

Interprétation des résultats

Cette étude avait pour objectif de décrire les manifestations des TIÉ chez les enfants d'âge préscolaire en recueillant des données permettant une analyse approfondie des différents profils comportementaux. Nous voulions mieux comprendre de quelle façon les TIÉ se manifestent chez les enfants d'âge préscolaire.

De l'analyse dégagée de la présente étude, il ressort que plusieurs similarités et seulement quelques différences ont été constatées entre les enfants qui ont un degré élevé de TIÉ comparativement à ceux appartenant aux autres groupes. Néanmoins, davantage de différences ont été observées lorsque les TIÉ élevés étaient accompagnés de TC élevés que pour les TIÉ élevés seuls. Ces résultats seront présentés et discutés selon chacun des thèmes établis. Suivront ensuite les forces et les limites de notre étude pouvant notamment expliquer nos résultats. Pour terminer, nous suggérerons des pistes d'intervention portant sur la présence de TIÉ dès l'enfance.

4.1 Les résultats selon chacun des thèmes

4.1.1 Remords et culpabilité

Les enfants du groupe TC+/TIÉ+ ne semblaient pas manifester de remords ou de culpabilité en lien avec leurs comportements inadéquats. Ceux-ci ont semblé montrer des difficultés à répondre aux mesures disciplinaires et ne modifiaient pas leur comportement à la suite des conséquences reçues, ce qui est conforme aux données rapportées dans certaines

études recensées (Blair, 2005; Frick et coll., 2008; Frick et coll., 2009; Hawes et coll., 2005). Rappelons que les résultats de ces études suggéraient que les enfants qui présentaient des TIÉ, surtout lorsqu'accompagnés de TC, ne modifiaient pas leurs comportements et persistaient dans leurs comportements répréhensibles malgré les punitions reçues à maintes reprises. En effet, à la lumière des entretiens réalisés et de nos observations, les enfants du groupe TC+/TIÉ+ semblaient manifester ces comportements. Alors que les enfants du groupe TC+/TIÉ+ ont manifesté de la difficulté à respecter les règles, il appert qu'il était difficile pour eux de respecter les conséquences imposées et persistaient dans leurs comportements problématiques. Toutefois, il importe de préciser que selon les données recueillies de la part des parents et à la suite de nos observations dans les différents milieux, cet aspect s'est davantage manifesté dans le milieu familial que dans le milieu de garde. Ainsi, les éducatrices rencontrées renvoient une perception différente de celle des parents et de nos observations dans le milieu familial. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cette différence s'explique par la structure et la constance des règles du CPE qui sont plus prévisibles et rigoureuses que dans le milieu familial. C'est ce qu'exprime la mère d'un des enfants d'un autre groupe (du groupe TC-/TIÉ-) qui nommait explicitement que sa fille respectait plus les règles dans le milieu de garde qu'à la maison parce que les règles sont plus strictes et appliquées de manière constante au CPE. Il est d'autant plus probable que cela s'applique également pour les enfants du groupe TC+/TIÉ+ vu leurs difficultés.

4.1.2 Empathie

Selon nos observations et les données rapportées par les parents et les éducatrices, cet aspect n'est pas un élément nous ayant permis de distinguer les enfants du groupe TIÉ+ ni ceux

du groupe TC+/TIÉ+ des enfants des autres groupes, contrairement aux données issues de la littérature scientifique. Nos résultats ne semblent pas conformes aux notions empiriques sur le sujet (Frick et Hare, 2001; Frick et White, 2008; Frick et coll. 2014; Hawes et coll., 2014). Tous les enfants du groupe TIÉ+ et TC+/TIÉ+ semblent être capables de faire preuve d'empathie envers les autres, par exemple lorsqu'ils voyaient quelqu'un se blesser physiquement ou ayant de la peine. Toutefois, notre question portait sur la réaction des enfants uniquement face à des émotions de la douleur et de la peine chez autrui. Ainsi, il y a lieu de se questionner si nos résultats auraient pu être différents si l'enfant avait été témoin d'un individu vivant de la peur. Or, il serait pertinent d'envisager lors de futures études, d'inclure des émotions différentes afin de mieux explorer le thème de l'empathie. Enfin, sachant que les TIÉ semblent associés à une difficulté à bien identifier l'émotion de la peur (Dadds et coll., 2005; Hoyniak et coll., 2018a; 2018b; Jones et coll., 2009; Viding et coll., 2012; White et coll., 2016), il est possible que nos résultats aient été différents si nos données avaient inclus cette émotion. Ainsi, le cas échéant, il y aurait lieu de se questionner si une faible réaction de l'enfant face à un individu qui vit de la peur pourrait être expliquée par une difficulté dans la reconnaissance émotionnelle plutôt qu'à un manque d'empathie envers autrui.

Par ailleurs, il serait également intéressant de procéder à l'évaluation de l'empathie chez l'enfant également par divers moyens outre que par des questions adressées aux parents et aux éducatrices. Ce thème pourrait être éventuellement évalué par un d'outil d'évaluation de l'empathie, tel que le Griffith Empathy Measure (Dadds et coll., 2008) ou à l'aide d'observation, par exemple à la suite d'un visionnement d'un personnage télévisé qui ferait face à de l'adversité.

En ce qui concerne le second aspect évalué dans le thème de l'empathie, en lien avec le partage affectif, nos résultats suggèrent que les enfants des groupes TIÉ+ et TC+/TIÉ+ semblent être également capables de partager la joie d'autrui. Selon les données issues de nos entretiens, les enfants évalués semblaient démontrer de la joie lorsqu'ils étaient témoins de bonheur chez autrui.

En ce qui concerne l'autre item évalué dans ce thème, soit; la capacité de partager (des jouets par exemple), nous pouvons conclure que la majorité des enfants de chacun des groupes manifestaient des réticences à partager un jouet avec ses pairs et que cet aspect représente souvent une source de conflits et de colère chez plusieurs. L'aspect du partage n'a donc pas semblé être acquis pour les enfants de façon générale. Par conséquent, cet aspect n'a point permis de distinguer les enfants des groupes TIÉ+ et TC+/TIÉ+ des autres enfants.

4.1.3 Souci à l'égard de la performance

En ce qui concerne ce thème, nous avons souhaité connaître l'attitude de l'enfant lorsqu'il avait à faire face à une tâche difficile et savoir s'il avait un souci à l'égard de la performance considérant que cet aspect est une caractéristique du critère de spécification *émotions prosciales limitées*. Notre objectif était de récolter des données permettant de détailler l'attitude des enfants avec TIÉ qui accordent habituellement peu d'importance à la performance (Frick, 2012). Toutefois, les résultats issus de nos données d'entretiens (n'ayant pas d'observation en lien avec ce thème) ne nous ont pas offert un portrait tel que nous l'avions espéré. Une explication possible pourrait être attribuable au fait que notre seule question à l'égard de ce thème — « Pouvez-vous vous rappeler d'un moment pendant lequel votre enfant

a eu des difficultés à effectuer une activité ou une tâche ? » — n'ait pas été suffisante en soi afin d'obtenir les informations souhaitées.

Selon nos résultats, il demeure imprécis si les enfants des groupes TIÉ+ et TC+/TIÉ+ ont manifesté un faible souci face à la performance, car nos données illustrent plutôt que les enfants faisaient preuve d'une faible persévérance. Il serait ainsi nécessaire d'obtenir de plus amples informations quant aux raisons pouvant expliquer ce manque de persévérance. Nos résultats ont reflété que ces enfants ont tous réagi négativement lorsqu'ils effectuaient une tâche ardue alors que cet élément ne s'est pas avéré problématique chez la majorité des autres groupes d'enfants. Ces réactions se sont démarquées de celles des enfants des autres groupes, considérant les propos des autres parents qui laissent supposer chez leur enfant un souci de bien faire les choses. Selon les parents des autres groupes, les enfants étaient capables de poursuivre leurs efforts et de persévérer devant les tâches plus difficiles, démontrant une volonté de réussir et de performer. En ce qui concerne la réaction des enfants ayant des TIÉ élevés (groupes TIÉ+ et TC+/TIÉ+), elle s'est démarquée des autres par le fait que, selon les propos des parents et des éducatrices, les enfants abandonnaient plus facilement que les autres. Cependant, il serait possible que ce comportement puisse s'expliquer par différentes raisons, soit un manque de confiance en soi, un manque d'intérêt, une difficulté d'attention, etc. Or, il faudrait obtenir de plus amples informations quant aux comportements afin d'exclure ces hypothèses et ainsi suggérer que les enfants accordaient peu d'importance à l'égard de la performance. Après analyse de ces résultats, nous jugeons qu'il serait pertinent lors de futures études, d'approfondir la question afin de mieux évaluer et décrire cet aspect. Pour ce faire, il serait intéressant d'envisager un moment d'observation de l'enfant en lui

demandant d'effectuer une tâche qui serait difficile pour lui. Ainsi, il serait possible d'évaluer si l'enfant se sent ou non concerné par ses performances et s'il déploie les efforts nécessaires pour atteindre une bonne performance.

4.1.4 Sphère affective et gestion des émotions

Contrairement à ce qui est nommé dans la littérature scientifique (Frick et White, 2008; Hawes et coll., 2014), il semblerait qu'autant les enfants du groupe TIÉ+ que les enfants du groupe TC+/TIÉ+ n'ont pas semblé présenter de la difficulté à gérer leurs émotions. Les parents nous ont plutôt rapporté que les enfants de ces groupes avaient de bonnes capacités dans la gestion de leurs émotions. Toutefois, il importe de rappeler que nous n'avons pas récolté de données à cet effet auprès des éducatrices. Nos résultats auraient donc pu être différents si nous avions obtenu des exemples donnés par les éducatrices. De plus, à la lecture de nos résultats, la majorité des parents nous ont plutôt rapporté des exemples quant à la gestion d'émotions positives. En ce sens, il est fort probable que nos résultats auraient pu être différents si nous avions obtenu des exemples concernant la gestion d'émotions négatives. Nous proposons, lors d'études futures, d'inclure une catégorie spécifique à la gestion d'émotions négatives. Néanmoins, en ce qui concerne la capacité à nommer leurs émotions, nous avons relevé que selon les propos rapportés par les éducatrices, il semblerait que les enfants présentent quelques difficultés. En contrepartie, les parents expriment que leurs enfants ont de bonnes aptitudes sur ce plan et qu'ils nomment bien leurs émotions. Il est possible que cette différence s'explique par le fait que les enfants aient plus d'aisance à s'exprimer à la maison qu'avec un groupe de pairs à la garderie et/ou avec leur éducatrice. Il

serait intéressant d'explorer cette question advenant des résultats comparables lors de futures recherches afin de mieux comprendre quels éléments pourraient l'expliquer.

Ensuite, en ce qui concerne les enfants du groupe TC+/TIÉ+ seulement, il a été possible d'observer que, selon les propos recueillis par les parents, leur enfant semblerait ne pas avoir une bonne capacité à tolérer un refus. Ces données n'ont toutefois pas été soutenues par les éducatrices, qui rapportaient plutôt un portrait contraire, soit que les enfants de ce groupe réagissaient adéquatement lors d'un refus. Une explication possible pourrait découler de la présence de la structure et des règles plus soutenue dans le milieu de garde que dans le milieu familial.

Un dernier constat ressort parmi ce thème, concernant les émotions chez trois enfants présentant des TIÉ élevés (soit deux du groupe TC+/TIÉ+ ainsi qu'un enfant du groupe TIÉ+). Comme nous l'avons vu précédemment, en comparaison avec les autres enfants, ceux-ci quémandaient une attention plus soutenue et semblaient être fréquemment en recherche d'affection. De par les propos rapportés par les parents et les éducatrices ainsi que selon nos observations, nous avons constaté une nette différence entre eux et les autres enfants. Il serait fort pertinent d'étudier la question lors de futures recherches, surtout que nous n'avons relevé aucune donnée scientifique suggérant que les TIÉ élevés puissent être liés à une demande d'attention et d'affection plus soutenue.

Par ailleurs, un élément supplémentaire mériterait d'être abordé lors d'éventuelles études, soit *l'absence de peur*. Tel que soulevé par une des mères d'un enfant du groupe TIÉ+, les comportements de son enfant laissaient supposer une absence de peur. Sachant qu'un

tempérament caractérisé par un faible degré de peur serait précurseur dans le développement des TIÉ (Frick et coll., 2014), il serait souhaitable d'inclure cette question dans les futures recherches. Nous n'avons pas observé ces comportements chez les autres enfants présentant des TIÉ+ ni obtenu de données de la part des parents ni des éducatrices, car nous n'avions pas inclus de question spécifique lié à ce concept. Tel que mentionné à la section 3.1.1 c'est à la dernière question ouverte « De façon générale, comment décririez-vous votre enfant ? » que cet élément a pu être colligé. Il est possible que l'absence de peur puisse être un élément présent chez les autres enfants de notre étude qui présentaient des TIÉ+. Ce pourquoi il serait souhaitable d'inclure des questions plus spécifiques liées à cet aspect afin d'évaluer et mieux comprendre la manière qu'elle se manifeste le cas échéant.

4.1.5 Comportement général et autres caractéristiques de l'enfant

S'ajoutant aux autres, ce thème nous a permis d'obtenir plus de détails quant aux comportements des enfants observés. La section suivante abordera donc les aspects issus de cet élément selon les différents sous-thèmes établis.

Interactions sociales

Contrairement à ce qui est suggéré par Brown et ses collaborateurs (2017), les enfants appartenant au groupe TIÉ+ et du groupe TC+/TIÉ+ n'ont pas semblé manifester de difficultés de socialisation. La description de leurs interactions avec les autres pairs témoigne plutôt d'interactions semblables à celles des enfants des autres groupes. De plus, les enfants du groupe TIÉ+ et TC+/TIÉ+ ne semblent pas être rejetés par leurs pairs ni moins appréciés de ceux-ci, contrairement à ce qui est suggéré par Graziano et ses collaborateurs (2016). Il est

possible que cette divergence de résultats s'explique par la différence de la méthode utilisée par les auteurs pour évaluer cet aspect. Dans leur étude menée auprès de 86 enfants d'âge préscolaire, les participants devaient identifier trois enfants qu'ils appréciaient le plus et trois enfants qu'ils appréciaient le moins parmi les pairs présents. Par conséquent, le recours à cette méthode nous aurait fort probablement permis d'obtenir des résultats différents et plus précis quant à cet aspect. En ce sens, nous jugeons qu'il serait pertinent d'utiliser un outil d'évaluation par les pairs pour explorer cet aspect lors de futures études.

Manifestation d'agressivité

En ce qui concerne ce sous-thème, nos résultats semblent plus nuancés que ce qui a été recensé par Frick et coll., (2003). Les auteurs suggèrent que les enfants sont plus enclins à manifester des comportements d'agression en faisant usage de violence lorsqu'ils présentent des TIÉ juxtaposés aux TC. Parmi l'ensemble de nos participants, les manifestations d'agressivité ont pu être observées chez seulement deux des quatre enfants du groupe TC+/TIÉ+. D'une part, il importe de préciser que la manifestation d'agressivité peut être observée chez les enfants sans qu'ils présentent des TC ni des TIÉ, quoiqu'à partir de quatre ans la majorité des enfants réduisent la fréquence de leurs comportements agressifs (Tremblay, 2008).

D'autre part, ces comportements ont semblé plus prononcés spécifiquement chez une des enfants du groupe TC+/TIÉ+. Ainsi, nos résultats ne convergent pas avec ce qui est rapporté dans la littérature scientifique concernant les manifestations d'agressivité chez les enfants ayant des TIÉ+ (Ezpeleta et coll., 2015; Kimonis et coll., 2006). Contrairement à ce qui est

rapporté par les auteurs qui suggèrent qu'un degré élevé de TIÉ soit associé à des manifestations d'agressivité proactive, nos résultats suggèrent plutôt que les enfants de ce groupe ne semblaient pas présenter ces comportements.

Agitation motrice

Selon nos observations, les enfants du groupe TC+/TIÉ+ se sont démarqués des autres (autant pour le groupe TIÉ+ que les autres groupes) dans leurs comportements d'agitation. Ceux-ci ont manifesté un niveau d'activité motrice plus élevé que les autres enfants. Néanmoins, la prudence est de mise quant à la généralisation de ces résultats, car il est possible que ces comportements puissent plutôt être reliés à un TDA/H ou autres troubles concomitants (APA, 2013; Rowe et coll., 2010; Waschbusch, 2002). Il serait ainsi nécessaire d'approfondir ces résultats en obtenant davantage d'exemples et d'informations se rapportant à ces comportements. Aussi, nous avons observé des résultats allant dans le même sens que les parents et les éducatrices en ce qui concerne deux des enfants du groupe tandis que nous n'avons pas été témoin de ces manifestations lors de nos moments d'observations des deux autres enfants.

4.2 Autres constats

Outre les caractéristiques qui peuvent différencier les enfants du groupe TIÉ+ et TC+/TIÉ+, nous avons constaté un aspect qui est ressorti chez tous les enfants et qui mérite d'être souligné. Il importe de rappeler cet aspect essentiel, soit l'importance du contexte de manifestation des comportements, considérant que ces derniers se sont traduits différemment selon l'environnement (milieu familial et milieu de garde). À cet égard, il est possible que les

divergences entre les parents et les éducatrices puissent être reliées au fait que les groupes d'enfants (catégories du degré des TIÉ et des TC) ont été créés sur la base de l'évaluation des parents et non celle des éducatrices.

Les différences ont également été observées entre les deux parents. Selon ce que nous ont rapporté l'ensemble des parents et quelques éducatrices, tous groupes confondus, la constance et la fermeté des règles ont semblé avoir un effet considérable sur la manifestation des comportements problématiques de l'enfant. Comme mentionné précédemment, les propos tenus par les parents nous ont indiqué que les attitudes de l'enfant étaient très différentes selon l'approche adoptée à son égard. Quelques parents nous ont indiqué que les règles étaient appliquées différemment dans le couple et que la réaction de l'enfant variait largement. De par les exemples rapportés, nous pouvons constater que l'enfant va moins tester les limites lorsque les règles sont claires et fermes, même en ce qui concerne les enfants ayant des TIÉ. C'est aussi ce que les éducatrices ont soulevé en décrivant les divergences de comportements en fonction du parent qui intervient à son égard. Ces constats rappellent l'importance de maintenir une constance dans l'application des mesures disciplinaires, car dans le cas contraire, il semble y avoir une association avec les TC (Frick et coll., 1992), les TIÉ et un manque d'empathie (Frick et coll., 2003).

4.3 Forces et limites de l'étude

Quoique modestes, les résultats de notre étude permettent une légère valeur ajoutée à la compréhension des manifestations des TIÉ chez les enfants d'âge préscolaire (surtout lorsqu'accompagnés de TC+) par des exemples précis de la manière dont ils se manifestent.

Par ailleurs, plusieurs points positifs découlent de l'approche méthodologique retenue. En effet, les données qualitatives que nous avons obtenues par les entrevues et les observations nous ont donné plusieurs exemples précis et détaillés des comportements et des réactions des enfants. Le choix d'effectuer nos observations et nos entretiens dans le milieu de garde et au domicile nous a permis d'obtenir un portrait des comportements de l'enfant selon divers contextes et nous a apporté des exemples précis de la manière dont ils se manifestent selon chaque milieu. De plus, les observations que nous avons effectuées ont permis de mieux comprendre par des détails précis certains comportements des enfants de l'étude et d'ajouter des informations à celles recueillies par les questionnaires et les entretiens. Nous avons observé plusieurs patrons d'interaction ainsi que la manière dont s'actualisent les comportements et les réactions des enfants dans différents contextes. Tout comme dans certaines études (Bedford, 2015; Viding et coll., 2009; Waller et coll., 2012), nous avons pu observer quelques attitudes parentales et interactions entre l'enfant et son parent. Ces informations n'auraient pas été accessibles autrement que par les observations directes effectuées.

Ensuite, les entretiens semi-directifs avec les parents et les éducatrices ont été la plus grande source d'information nous ayant permis d'obtenir un portrait plus détaillé et riche de renseignements. Les entretiens de type semi-directifs ont été déterminants dans l'orientation de notre recherche d'informations, tout en laissant place à d'autres éléments pertinents qui nous ont été fournis par les parents et par les éducatrices. À cet effet, parmi les questions que nous avons utilisées lors de nos entretiens, un d'elles mérite d'être soulignée : « De façon générale, comment décririez-vous votre enfant ? » À cette dernière question, le parent nous

donnait plusieurs autres informations sur les comportements ou les attitudes de son enfant qui n'était pas rapportés antérieurement. Dans un premier temps, la façon dont le parent décrivait son enfant et les qualificatifs utilisés pour le décrire nous donnaient beaucoup d'informations sur ce qu'il ressent envers lui, à la manière de l'entretien utilisé par Waller et ses collaborateurs (2015) qui consistait à demander à la mère de s'exprimer face aux sentiments qu'elle éprouvait envers son enfant. Dans un deuxième temps, cette question a permis à un parent des enfants appartenant au groupe TIÉ+ de nous donner des détails s'apparentant au concept d'*absence de peur*, thème qui mériterait d'être abordé lors de futures études. Par conséquent, l'ajout de cette question nous a permis d'obtenir des informations supplémentaires permettant une meilleure description des enfants avec TIÉ et de leurs parents.

De plus, dans l'esprit des critères diagnostiques de l'APA (2013), notre choix de recourir à deux sources de données (entretiens avec les parents et avec les éducatrices) répond au critère de la spécification *Avec des émotions prosociales limitées* :

« Pour recevoir cette spécification, diverses sources d'informations sont requises, il est nécessaire de tenir compte des récits de ceux qui ont connu la personne durant de longues périodes de temps (p. ex. parents, enseignants, entourage familial, pairs » (APA, 2013).

Outre les forces relatées, il faut convenir que notre projet comporte également des limites qui doivent être soulignées. En premier lieu, notre échantillon n'est pas représentatif de la population générale en raison du revenu familial qui est supérieur à la moyenne (revenu

annuel de 95 333 \$), lequel était de 77 306 \$ au Québec au moment de notre recherche (Statistique Canada, 2017). En ce sens, certaines études rapportent que la pauvreté est fréquemment associée à des facteurs de risque tels que de faibles capacités parentales, de la dépression, une augmentation de l'exposition au stress et au fait d'être des parents isolés (McLoyd, 1998). D'autres facteurs de risque y sont associés, soit un risque d'insensibilité, de rejet et d'inconstance dans les attitudes parentales, qui participent au développement des TC (Stouthamer-Loeber, Loeber, Farrington et Wikström, 2002). Par conséquent, il aurait pu être enrichissant d'obtenir un échantillon d'individus ayant différents statuts économiques et ainsi observer les possibles impacts de situations socioéconomiques moins favorables sur les capacités et les attributs parentaux qui semblent associés aux TC et aux TIÉ.

Une seconde limite de notre étude concerne notre échantillon. Malgré que le nombre de participants soit respectable pour une étude qualitative ($n = 15$), seulement quatre enfants faisaient partie du groupe TC+/TIÉ+ ainsi que deux au groupe TIÉ+. Il serait donc pertinent de reproduire des études comprenant un plus grand nombre d'enfants manifestant ces traits afin de mieux définir ce qui les caractérisent. Une autre limite importante concernant l'échantillonnage se résume à se demander si les enfants présentant des TIÉ+ ainsi que des TIÉ+/TC+ à cet âge ont effectivement des TIÉ et TC de façon très élevée. Une raison qui peut supporter ce questionnement réside dans le fait que les questionnaires ont été remplis par les parents. Il y a lieu de croire que les données auto-rapportées par les parents puissent mener à des biais méthodologiques. De ce fait, il se peut que certaines données ayant permis l'identification des traits et des degrés de TIÉ et TC aient été amplifiées si les parents étaient dépassés par les comportements de leurs enfants par exemple. Enfin, il y a lieu de se

questionner sur la certitude d'établir la présence très élevée de TIÉ et de TC à cet âge, considérant la malléabilité de ces traits pendant cette période (Shaw, 2013). Afin de s'en assurer, il serait souhaitable de poursuivre une étude longitudinale auprès de ces mêmes participants et ainsi évaluer si les TIÉ et TC demeurent présents.

4.4 Pistes d'intervention

Comme nous l'avons souligné précédemment, les résultats issus de la littérature scientifique évoquent la nécessité d'intervenir le plus précocement possible en ce qui concerne les TIÉ. La section suivante propose des pistes d'intervention qui reposent sur les résultats de la littérature scientifique ainsi que des résultats de la présente étude.

4.4.1 Renforcer les capacités parentales

Nous suggérons fortement de favoriser les interventions portant sur les capacités et les attributs parentaux considérant que ceux-ci semblent avoir une influence chez les enfants ayant des TIÉ et des TC (Brown et coll., 2017; Hawes et coll., 2011; Hyde et coll., 2016; Kimonis et coll., 2006; Pardini et coll., 2007; Pasalich et coll., 2016; Waller et coll., 2012, 2013). Il y aurait avantage à considérer cet aspect le plus précocement possible étant donné que les pratiques parentales négatives peuvent mener les enfants d'âge préscolaire à poursuivre une trajectoire où le risque de TIÉ et TC est élevé (Fontaine et coll., 2010).

Il apparaît que les interactions bidirectionnelles entre parents et enfants sont importantes à considérer lors de la présence de TIÉ (Waller et al., 2014). Les auteurs suggèrent un effet croisé entre l'attitude chaleureuse du parent et la présence de TIÉ. La présence de TIÉ réduirait la qualité des relations parents-enfants. Il semble ainsi nécessaire de s'intéresser aux attributs

parentaux ainsi qu'à la qualité des relations entre parents et enfants lors de la présence de TIÉ chez l'enfant considérant l'impact de ceux-ci.

Un aspect supplémentaire qui appuie l'importance de renforcer les capacités parentales découle de l'efficacité des programmes d'intervention auprès des parents des enfants avec TIÉ qui a été illustrée (Hawes et Dadds, 2007; Kimonis et coll., 2018; Somech et Elizur, 2012). Entre autres, le soutien et le recadrage d'un thérapeute visant l'augmentation de la sensibilité parentale et de l'affection dans les interactions avec l'enfant (comme le propose le programme PCIT-CU) semblent être bénéfiques. Ils peuvent en effet permettre l'amélioration des comportements des enfants ayant des TIÉ (Kimonis et coll., 2018) et pourraient leur assurer un meilleur développement émotionnel et comportemental (Hawes et coll., 2014). Comme le suggèrent les études à cet effet, nous constatons qu'il est recommandé d'outiller les parents afin de les aider à utiliser des méthodes éducatives adéquates envers leur enfant et à faire preuve d'attitudes chaleureuses avec celui-ci (Hawes et Dadds, 2007; Kimonis et coll., 2018; Somech et Elizur, 2012).

Une façon d'atteindre cet objectif pourrait se trouver dans l'exploration plus approfondie de la qualité des relations entre parents et enfants en raison de l'impact du lien d'attachement et d'une relation chaleureuse envers les enfants ayant des TIÉ (Bohlin et coll., 2012; Bowlby, 1969; Pasalich et coll., 2012). D'autant plus que c'est par le lien d'attachement que l'apprentissage de l'enfant se produit pour développer l'empathie ainsi que les interactions avec autrui (Bowlby, 1969). De plus, il est possible d'observer une association entre un attachement non sécurisant, les comportements antisociaux et les troubles de conduite à l'adolescence (Shaw et Vondra, 1995). Dans le cadre de futures études, il pourrait être

intéressant d'évaluer cet aspect en ayant recours à des entretiens avec les parents et d'utiliser un système d'analyse de données qualitatives, p. ex., Quirkos (Turner, 2016). Cette méthode permettrait une analyse du contenu des termes utilisés par les parents pour décrire leur enfant et décrire les méthodes qu'ils utilisent auprès de lui. Ainsi, il serait possible de mieux identifier les attitudes parentales et la qualité de la relation pour ensuite proposer des stratégies permettant de les améliorer.

Dans le même ordre d'idée, certains auteurs avancent que la qualité de la relation et de l'implication de l'éducatrice a également un impact important sur le développement de l'enfant. Une relation chaleureuse entre l'enfant et l'éducatrice serait un facteur qui améliore les compétences sociales et favorise une diminution de comportements perturbateurs chez l'enfant (Burchinal, Vernon-Feagans, Vitiello, Greenberg et The Family Life Project Key Investigators, 2010). Ainsi, il y a lieu de croire qu'un lien d'attachement positif entre l'enfant et l'éducatrice puisse être bénéfique pour améliorer la trajectoire développementale des enfants ayant des TIÉ. Or, l'inclusion de ce thème semble intéressante à explorer lors de futures études.

4.4.2 Pistes d'intervention

Tel que mentionné, les enfants ayant des TIÉ et des TC élevés semblent avoir une faible réceptivité aux méthodes disciplinaires habituelles et ne modifient pas leurs comportements à la suite de punitions et de conséquences éducatives (Hawes et Dadds, 2005). Pour cette raison, il serait souhaitable de préconiser l'utilisation de renforcements positifs considérant l'efficacité de cette méthode auprès des enfants avec TIÉ (Hawes et Dadds, 2007; Kimonis et coll., 2018;

Muñoz et coll., 2011). Comme le programme PCIT-CU (Fleming, Kimonis, Dattner et Comer, 2017) le suggère, les systèmes de récompense adaptés à l'enfant (tel le renforcement positif lors de comportements souhaitables) réduisent les problèmes de comportement des enfants ayant des TIÉ. Ces outils pourraient être également mis de l'avant pour les parents ainsi que pour les éducatrices s'occupant des enfants. En ce sens, il est de mise de favoriser l'implication et la formation continue des éducatrices en milieu de garde, considérant que celles-ci offrent un temps inestimable de soins et d'éducation aux enfants dont elles ont la charge. Le soutien clinique du personnel éducateur en milieu de garde et le déploiement de programmes adaptés aux TIÉ pourraient assurer une pérennité des bienfaits des interventions jugées bénéfiques. Il semble aussi essentiel de bien accompagner les éducatrices et d'assurer une cohérence avec les interventions parentales.

4.4.3 Promouvoir les habiletés sociales et les comportements prosociaux

Les interventions visant l'intégration de pairs prosociaux en tant que stratégie d'intervention semblent être une avenue prometteuse dans le développement des habiletés sociales (Bierman, 1986). C'est ce que supportent Fontaine et Vitaro (2006) qui se sont intéressés aux résultats de différentes recherches utilisant cette stratégie auprès de jeunes d'âge primaire ayant des TC. Les résultats des auteurs indiquent que cette méthode entraîne des résultats positifs et contribue à une meilleure adaptation personnelle et sociale des jeunes en difficulté. Les auteurs ajoutent que lorsqu'elle est utilisée en complémentarité avec l'intervention et le soutien des adultes, les effets positifs en sont maximisés. Il en ressort que l'implication des parents est bénéfique, notamment lorsque ceux-ci favorisent les interactions sociales avec des pairs prosociaux chez leur enfant. Comme le suggèrent Bandura et Walters

(1963), l'apprentissage résulte de mécanismes cognitifs s'actualisant dans un contexte social; l'enfant apprendrait donc par l'observation et l'imitation des comportements de ses pairs. En ce sens, nous jugeons qu'il serait fort pertinent d'exploiter cette avenue chez les enfants présentant des TIÉ et des TC.

En outre, il y a lieu de croire que l'implantation de modalités d'intervention de groupe portant sur les interactions sociales puisse être fructueuse, car ces interventions permettent aux enfants ayant des TIÉ d'apprendre de nouveaux patrons d'interactions prosociales (McLoughlin, 2009). En ce sens, il serait bénéfique de s'intéresser à ce type d'intervention auprès d'enfants ayant des TC et des TIÉ. Afin que ce modèle soit transposable auprès d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire, il serait possible d'actualiser certains ateliers dans les CPE et favoriser ceux déjà existants, par exemple le programme d'habiletés sociales « Vers le pacifique » (Institut Pacifique, 2015). Celui-ci consiste à établir des jeux de rôles et des mises en situation visant à développer des habiletés sociales permettant des interactions adéquates et positives chez les enfants en plus d'adopter une saine gestion des conflits (Vadeboncoeur, 2006). Nous comptons également le programme « Fluppy » (Centre de psychoéducation du Québec, 2016), qui vise la promotion des habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire selon deux objectifs : (1) modifier la trajectoire développementale des enfants présentant des manifestations d'agressivité et de turbulence ainsi que (2) de réduire les troubles de conduite, incluant la violence envers les autres. Selon une étude menée auprès de garçons ayant participé à ce programme de prévention, il apparaît qu'à la suite de leur participation, les garçons manifestaient moins de problèmes d'adaptation au terme de l'école primaire (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan et Vinet, 2010). De plus, le programme « Brindami »,

développé au Québec en 1997, vise à promouvoir le développement social et à prévenir les difficultés de comportements chez les enfants d'âge préscolaire. Basés sur la théorie de l'apprentissage social, les ateliers consistent à faire usage de stratégies de modelage par le biais de jeux éducatifs regroupés sous quatre thèmes : les habiletés sociales de base, les habiletés de résolution de problème, les habiletés de communication et les habiletés d'autocontrôle (Boursier, Coutu, Massé et Vinet, 2011).

4.5 Conclusion

L'objectif de la présente étude était de détailler les manifestations de TIÉ chez les enfants d'âge préscolaire et ainsi mieux déterminer ce qui les distingue des autres enfants. Il a été relevé dans ce mémoire que plusieurs similarités et quelques différences ont ressorti chez les enfants ayant des TIÉ élevés en comparaison avec les enfants des autres groupes. Les résultats de notre étude suggèrent que les enfants des groupes TIÉ+ et TC+ /TIÉ+ semblent se distinguer des enfants des autres groupes particulièrement sur la base de la *notion de persévérance* (observée à l'intérieur de notre thème initial *Souci à l'égard de la performance*). En s'appuyant sur les résultats obtenus, il demeure que cet aspect mérite d'être approfondi. Selon la littérature scientifique, les TIÉ seraient liés à une tendance à accorder peu d'importance face à la performance (Frick, 2012). À la lumière de notre analyse, il semble que la présence élevée de TIÉ soit liée à une problématique en lien avec ce thème, soit une faible persévérance. Il serait toutefois nécessaire d'obtenir de plus amples informations quant aux raisons pouvant expliquer ce manque de persévérance. Nos résultats ont également mis en évidence la présence de difficultés plus importantes lorsque les TIÉ élevés étaient joints aux TC, conformément à ce que soutient la littérature scientifique (Blair et coll., 2005; Hawes et Dadds,

2005; Kimonis et al, 2016; Woodworth et Waschbush, 2008). En plus des difficultés en lien avec la persévérance, des difficultés semblent être présentes dans les thèmes *sphère affective et gestion des émotions, comportement général* ainsi que *remords et culpabilité*. Toutefois, il importe de préciser que nos résultats diffèrent en ce qui concerne le thème *remords et culpabilité* selon l'environnement de l'enfant et cette nuance est importante dans l'interprétation de nos résultats. Il a été possible d'observer que les TIÉ et TC élevés semblent se manifester à un degré différent entre le milieu familial et le milieu de garde ainsi que selon lequel des parents qui intervient auprès de lui. Ce constat illustre que malgré la présence élevée de TIÉ et TC, ces traits semblent être atténués et même absents selon différents contextes. Par conséquent, il apparaît nécessaire d'orienter les futures études et interventions de manière systémique, soit en incluant les parents et autres personnes significatives qui interagissent auprès de l'enfant. Ainsi, il sera possible d'obtenir un portrait plus juste et une meilleure description des manifestations des TIÉ.

Enfin, sachant que les TIÉ joints au TC peuvent mener à des troubles de comportement plus graves et persistants (Frick et coll., 2001; Frick et coll., 2014), il nous semble essentiel d'identifier ces traits et d'intervenir le plus tôt possible. Considérant que ces traits sont plus susceptibles d'être malléables pendant l'enfance (Shaw, 2013), il serait souhaitable de poursuivre les études et les interventions auprès des enfants présentant des TIÉ en bas âge afin d'améliorer leur trajectoire développementale. Pour ce faire, nous jugeons important de promouvoir les habiletés sociales et les comportements proscociaux chez les enfants présentant des TIÉ, considérant les résultats positifs y étant associés (Hyde et coll., 2016; Muñoz et coll., 2011; Viding et coll., 2012). En terminant, nous considérons qu'il est de mise de

renforcer les capacités parentales et du lien d'attachement des parents ayant des enfants avec TIÉ, considérant l'impact de ceux-ci et de l'efficacité des interventions centrées sur les capacités parentales (Brown et coll., 2017; Hawes et coll., 2011; Hyde et coll., 2016; Kimonis et coll., 2006; Pardini et coll., 2007; Pasalich et coll., 2016; Waller et coll., 2012, 2013).

Références bibliographiques

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Association.
- Anastassiou-Hadjicharalambous, X. et Warden, D. (2008). Cognitive and affective perspective-taking in conduct-disordered children high and low on callous-unemotional traits. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2(1), 16.
- Andershed, H., Gustafson, S. B., Kerr, M. et Stattin, H. (2002). The usefulness of self-reported psychopathy-like traits in the study of antisocial behaviour among non-referred adolescents. *European Journal of Personality*, 16(5), 383-402.
- Bandura, A. et Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bedford, R., Pickles, A., Sharp, H., Wright, N. et Hill, J. (2015). Reduced face preference in infancy: A developmental precursor to callous-unemotional traits? *Biological Psychiatry*, 78(2), 144-150.
- Bierman, K. L. (1986). Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome. *Child Development*, 57(1), 230-240.
- Blair, J., Mitchell, D. et Blair, K. (2005). *The psychopath: Emotion and the brain*. Blackwell Publishing.
- Blair, R. J. R. (2005). Applying a cognitive neuroscience perspective to the disorder of psychopathy. *Development and Psychopathology*, 17(3), 865-891.
- Blair, R. J. R., Peschardt, K. S., Budhani, S., Mitchell, D. G. V. et Pine, D. S. (2006). The development of psychopathy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 262-275.
- Bohlin, G., Eninger, L., Brocki, K. C. et Thorell, L. B. (2012). Disorganized attachment and inhibitory capacity: Predicting externalizing problem behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(3), 449-458.

- Bouchard, C., Coutu, S. et Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 1: les bases du développement* (1^e éd., vol 1, p. 385–426). Presses de l'Université du Québec.
- Boursier, S., Coutu, S., Massé, D. et Vinet, I. (2011). *Brindami : programmes de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de zéro à cinq ans* (2^e éd). Centre de psychoéducation du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: attachment* (Vol. 1). Basic Books.
- Brown, C. A., Granero, R. et Ezpeleta, L. (2017). The reciprocal influence of callous-unemotional traits, oppositional defiant disorder and parenting practices in preschoolers. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(2), 298-307.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p.166-176. [doi: 10.1016/j.ecresq.2009.10.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004)
- Byrd, A. L., Loeber, R. et Pardini, D. A. (2012). Understanding desisting and persisting forms of delinquency: The unique contributions of disruptive behavior disorders and interpersonal callousness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 371-380.
- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P. et Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 1-26.
- Cecil, C. A. M., McCrory, E. J., Barker, E. D., Guiney, J. et Viding, E. (2018). Characterising youth with callous–unemotional traits and concurrent anxiety: evidence for a high-risk clinical group. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(7), 885-898
- Centre de psycho-éducation du Québec (s.d.). *Fluppy*. Centre de psycho-éducation du Québec. www.cpeq.net/offre/programmes/fluppy/

- Colins, O. F., Andershed, H., Frogner, L., Lopez-Romero, L., Veen, V. et Andershed, A. K. (2014). A new measure to assess psychopathic personality in children: The child problematic traits inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(1), 4-21.
- Craig, S. G., Goulter, N., et Moretti, M. M. (2020). A systematic review of primary and secondary callous-unemotional traits and psychopathy variants in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 65-91. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00329-x>
- Dadds, M.R., Fraser, J., Frost, A. et Hawes, D.J. (2005). Disentangling the underlying dimensions of psychopathy and conduct problems in childhood: a community study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 400-410.
- Dadds, M.R., Hunter, K., Hawes, D.J., Frost, A.D., Vassallo, S., Bunn., P et Masry, Y.E (2008). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child psychiatry and human development*, 39, 111-112.
- Dadds, MR., Perry, Y., Hawes, DJ., Merz, S., Riddell, AC., Haines, DJ., et Abeygunawardane, AI. (2006). Attention to the eyes and fear-recognition deficits in child psychopathy. *The British Journal of Psychiatry*, 189(3), 280-281.
- Del Gaizo, A. L. et Falkenbach, D. M. (2008). Primary and secondary psychopathic-traits and their relationship to perception and experience of emotion. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 206-212.
- Deslauriers, J. P. (1985). *La recherche qualitative : résurgence et convergences*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. et Thériault-Whalen, C. M. (1993). *L'échelle de vocabulaire Peabody*. PSYCAN.
- Eisenberg, N. et Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Euler, F., Jenkel, N., Stadler, C., Schmeck, K., Fegert, J. M., Kölch, M. et Schmid, M. (2015). Variants of girls and boys with conduct disorder: Anxiety symptoms and callous-unemotional traits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 773-785

- Ezpeleta, L., Granero, R., de la Osa, N. et Domènech, J. M. (2015). Clinical characteristics of preschool children with oppositional defiant disorder and callous-unemotional traits. *PloS one*, *10*(9), e0139346.
- Fanti, K. A. (2013). Individual, social, and behavioral factors associated with co-occurring conduct problems and callous-unemotional traits. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*(5), 811-824.
- Fanti, K. A., Demetriou, C. A. et Kimonis, E. R. (2013). Variants of callous-unemotional conduct problems in a community sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(7), 964-979.
- Fanti, K. A., Frick, P. J. et Georgiou, S. (2009). Linking callous-unemotional traits to instrumental and non-instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *31*(4), 285-298.
- Fanti, K. A., Kyranides, M. N. et Panayiotou, G. (2017). Facial reactions to violent and comedy films: Association with callous–unemotional traits and impulsive aggression. *Cognition and Emotion*, *31*(2), 209-224.
- Farrington, D. P. (1992). Explaining the beginning, progress, and ending of antisocial behavior from birth to adulthood. Dans J. McCord (dir.), *Facts, Frameworks, and Forecasts*, (1^e éd, vol 3, 253-286). Routledge.
- Fleming, G. E., Kimonis, E. R., Dattner, A. et Comer, J. S. (2017). Adapting internet-delivered parent-child interaction therapy to treat co-occurring disruptive behavior and callous-unemotional traits: A case study. *Clinical Case Studies*, *16*(5), 370–387
- Flom, M. et Saudino, K. J. (2017). Callous-unemotional behaviors in early childhood: Genetic and environmental contributions to stability and change. *Development and Psychopathology*, *29*(4), 1227-1234.
- Fontaine, N. et Vitaro, F. (2006). L'utilisation de pairs prosociaux dans les programmes d'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue de Psychoéducation*, *35*(1), 11–42
- Fontaine, N. M. G., McCrory, E. J. P., Boivin, M., Moffitt, T. E. et Viding, E. (2011). Predictors and outcomes of joint trajectories of callous–unemotional traits and conduct problems in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, *120*(3), 730-742.

- Fontaine, N. M. G., Rijdsdijk, F. V., McCrory, E. J. P. et Viding, E. (2010). Etiology of different developmental trajectories of callous-unemotional traits. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(7), 656-664.
- Fontaine, N., Carbonneau, R., Hébert, M., Vitaro, F. et Tremblay, R.E. (2007). Histoire des problèmes de comportement des femmes et violence physique dans leurs relations de couple. *Revue québécoise de psychologie*, 28(3), 281-295.
- Frick P. J. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: implications for future directions in research, assessment, and treatment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 41(3), 378–389.
- Frick, P. J. (2004). *The inventory of callous-unemotional traits*. University of New Orleans.
- Frick, P. J. et Ellis, M. (1999). Callous-unemotional traits and subtypes of conduct disorder. *Clinical Child and Family Psychology review*, 2(3), 149-168.
- Frick, P. J. et Hare, R. D. (2001). *Antisocial process screening device (APSD)*. Multi-Health Systems.
- Frick, P. J. et Moffitt, T. E. (2010). A proposal to the DSM-V childhood disorders and the ADHD and disruptive behavior disorders work groups to include a specifier to the diagnosis of conduct disorder based on the presence of callous-unemotional traits. *American Psychiatric Association*, 1-36.
- Frick, P. J. et Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Developmental and Psychopathology*, 21(04), 1111-1131.
- Frick, P. J. et White, S. F. (2008). Research review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 359-375.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Barry, C. T., Bodin, S. D. et Dane H. E. (2003). Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(4), 457-470.

- Frick, P. J., Kimonis, E. R., Dandreaux, D. M. et Farrell, J. M. (2003). The 4 year stability of psychopathic traits in non-referred youth. *Behavioral Sciences & The Law*, 21(6), 713-736.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M. A. et Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorder and conduct disorder: parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 49-55.
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C. et Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1-57.
- Graziano, P. A., Ros, R., Haas, S., Hart, K., Slavec, J., Waschbusch, D. et Garcia, A. (2016). Assessing callous-unemotional traits in preschool children with disruptive behavior problems using peer reports. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(2), 201-214.
- Hawes, D. J. et Dadds, M. R. (2005). The treatment of conduct problems in children with callous-unemotional traits. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(4), 737-741.
- Hawes, D. J. et Dadds, M. R. (2007). Stability and malleability of callous-unemotional traits during treatment for childhood conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 347-355.
- Hawes, D. J., Dadds, M. R., Frost, A. D. J. et Hasking, P. A. (2011). Do childhood callous-unemotional traits drive change in parenting practices? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 507-518.
- Hawes, D. J., Price, M. J. et Dadds, M. R. (2014). Callous-unemotional traits and the treatment of conduct problems in childhood and adolescence: A comprehensive review. *Clinical child and family psychology review*, 17(3), 248-267.
- Herba, C. M., Landau, S., Russell, T., Ecker, C. et Phillips, M. L. (2006). The development of emotion-processing in children: Effects of age, emotion, and intensity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1098-1106.
- Herpers, P. C. M., Scheepers, F. E., Bons, D. M. A., Buitelaar, J. K. et Rommelse, N. N. J. (2014). The cognitive and neural correlates of psychopathy and especially callous-unemotional traits in youths: A systematic review of the evidence. *Development and Psychopathology*, 26(1), 245-273.

- Hicks, B. M., Markon, K. E., Patrick, C. J., Krueger, R. F. et Newman, J. P. (2004). Identifying psychopathy subtypes on the basis of personality structure. *Psychological Assessment*, 16(3), 276-288.
- Hoyniak, C. P., Bates, J. E., Petersen, I. T., Yang, C. L., Darcy, I. et Fontaine, N. M. G. (2018). Reduced neural responses to vocal fear: A potential biomarker for callous-uncaring traits in early childhood. *Developmental Science*, 21(4), e12608.
- Hoyniak, C. P., Bates, J. E., Petersen, I. T., Yang, C. L., Darcy, I. et Fontaine, N. M. G. (2018). Diminished neural responses to emotionally valenced facial stimuli: A potential biomarker for unemotional traits in early childhood. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(1), 72–82.
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., Gardner, F., Cheong, J., Dishion, T. J. et Wilson, M. (2013). Dimensions of callousness in early childhood: Links to problem behavior and family intervention effectiveness. *Development and Psychopathology*, 25(2), 347-363.
- Hyde, L. W., Waller, R., Trentacosta, C. J., Shaw, D. S., Neiderhiser, J. M., Ganiban, J. M. et Leve, L. D. (2016). Heritable and nonheritable pathways to early callous-unemotional behaviors. *American Journal of Psychiatry*, 173(9), 903-910.
- Institut Pacifique. (2015). Vers le pacifique : La résolution de conflits au préscolaire 4 ans. Présentation du programme. Repéré à www.institutpacifique.com
- Jones, A. P., Happé, F. G., Gilbert, F., Burnett, S. et Viding, E. (2010). Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1188-1197.
- Jones, A. P., Laurens, K. R., Herba, C. M., Barker, G. J. et Viding, E. (2009). Amygdala hypoactivity to fearful faces in boys with conduct problems and callous-unemotional traits. *American Journal of Psychiatry*, 166(1), 95-102.
- Kahn, R. E., Byrd, A. L. et Pardini, D. A. (2013). Callous-unemotional traits robustly predict future criminal offending in young men. *Law and Human Behavior*, 37(2), 87-97.

- Kahn, R. E., Frick, P. J., Youngstrom, E. A., Kogos Youngstrom, J., Feeny, N. C. et Findling, R. L. (2013). Distinguishing primary and secondary variants of callous-unemotional traits among adolescents in a clinic-referred sample. *Psychological Assessment, 25*(3), 966-978.
- Kahn, R. E., Frick, P. J., Youngstrom, E., Findling, R. L. et Youngstrom, J. K. (2012). The effects of including a callous–unemotional specifier for the diagnosis of conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(3), 271-282.
- Karpman, B. (1949). Criminality, Insanity and the Law. *Journal of Criminal Law & Criminology, 39*(5), 584–605.
- Kimonis, E. R., Cross, B., Howard, A. et Donoghue, K. (2013). Maternal care, maltreatment and callous-unemotional traits among urban male juvenile offenders. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(2), 165-177.
- Kimonis, E. R., Fanti, K. A., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Mertan, B., Goulter, N. et Katsimicha, E. (2016). Can callous-unemotional traits be reliably measured in preschoolers? *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(4), 625-638.
- Kimonis, E. R., Fleming, G., Briggs, N., Brouwer-French, L., Frick, P. J., Hawes, D. J. et Dadds, M. (2019). Parent-child interaction therapy adapted for preschoolers with callous-unemotional traits: an open trial pilot study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 48*(sup1), S347–S361.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Boris, N. W., Smyke, A. T., Cornell, A. H., Farrell, J. M. et Zeanah, C. H. (2006). Callous-unemotional features, behavioral inhibition, and parenting: independent predictors of aggression in a high-risk preschool sample. *Journal of Child and Family Studies, 15*(6), 741-752.
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Cauffman, E., Goldweber, A. et Skeem, J. (2012). Primary and secondary variants of juvenile psychopathy differ in emotional processing. *Development and Psychopathology, 24*(3), 1091-1103.

- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Fazekas, H. et Loney, B. R. (2006). Psychopathy, aggression, and the processing of emotional stimuli in non-referred girls and boys. *Behavioral Sciences & The Law*, 24(1), 21-37.
- Klingzell, I., Fanti, K. A., Colins, O. F., Frogner, L., Andershed, A. K. et Andershed, H. (2016). Early childhood trajectories of conduct problems and callous-unemotional traits: The role of fearlessness and psychopathic personality dimensions. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(2), 236-247.
- Kroc, E., et Zumbo, B. D. (2019). Calibration of Measurements. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 17(2), 17.
- Kumsta, R., Sonuga-Barke, E. et Rutter, M. (2012). Adolescent callous–unemotional traits and conduct disorder in adoptees exposed to severe early deprivation. *The British Journal of Psychiatry*, 200(3), 197-201.
- LaFreniere, P. J. et Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21(1), 56-69.
- Larsson, H., Andershed, H. et Lichtenstein, P. (2006). A genetic factor explains most of the variation in the psychopathic personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(2), 221-230.
- Le Blanc, M. et Fréchette, M. (1989). *Male offending from latency to adulthood*. Springer-Verlag.
- Le Blanc, M. et Loeber, R. (1998). Developmental criminology updated. *Crime and Justice*, 23, 115-198.
- Leblanc, N., Boivin, M., Dionne, G., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E. et Pérusse, D. (2008). The development of hyperactive-impulsive behaviors during the preschool years: the predictive validity of parental assessments. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 977-987.
- Levinson, R. B. (1988). Developments in the classification process: Quay's AIMS approach. *Criminal Justice and Behavior*, 15(1), 24-38.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledgling psychopath? *Psychological Bulletin*, 120(2), 209-234.

- Lynam, D. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (2007). Longitudinal evidence that psychopathy scores in early adolescence predict adult psychopathy. *Journal of Abnormal Psychology, 116*(1), 155-165.
- Main, M. et George, C. (1985). Responses of abused and disadvantaged toddlers to distress in agemates: A study in the day care setting. *Developmental Psychology, 21*(3), 407-412.
- McLoughlin, C. S. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research In Educational Psychology, 7*(3), 1131-1156.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *The American Psychologist, 53*(2), 185-204.
- Meehan, A. J., Maughan, B., Cecil, C. A. M. et Barker, E. D. (2017). Interpersonal callousness and co-occurring anxiety: Developmental validity of an adolescent taxonomy. *Journal of Abnormal Psychology, 126*(2), 225-236.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Jaffee, S. R., Kim-Cohen, J., Koenen, K.C., Odgers, C. L., Slutske, W. S. et Viding, E. (2008). Research review: DSM-V conduct disorder: Research needs for an evidence base. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(1), 3-33.
- Muñoz, L.C., Qualter, P. et Padgett, G. (2011). Empathy and bullying: Exploring the influence of callous-unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development, 42*(2), 183-196.
- Newman, J. P. (1998). Psychopathic behavior: An information processing perspective. Dans D.J. Cooke, A.E. Forth et R. Hare (dir.), *Psychopathy: Theory, research and implications for society*, (1^e éd, vol 1, p. 81-104). Springer Dordrecht.
- O'Nions, E., Sebastian, C. L., McCrory, E., Chantiluke, K., Happé, F. et Viding, E. (2014). Neural bases of theory of mind in children with autism spectrum disorders and children with conduct problems and callous-unemotional traits. *Developmental Science, 17*(5), 786-796.
- Pardini, D. A., Lochman, J. E. et Powell, N. (2007). The development of callous-unemotional traits and antisocial behavior in children: Are there shared and/or unique predictors? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36*(3), 319-333.

- Pardini, D., Stepp, S., Hipwell, A., Stouthamer-Loeber, M. et Loeber, R. (2012). The clinical utility of the proposed DSM-5 callous-unemotional subtype of conduct disorder in young girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(1), 62-73.
- Pasalich, D. S., Dadds, M. R., Hawes, D. J. et Brennan, J. (2012). Attachment and callous-unemotional traits in children with early-onset conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(8), 838-845.
- Pasalich, D. S., Witkiewitz, K., McMahon, R. J., Pinderhughes, E. E. et Conduct Problems Prevention Research Group. (2016). Indirect effects of the fast track intervention on conduct disorder symptoms and callous-unemotional traits: distinct pathways involving discipline and warmth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(3), 587-597.
- Pollak, S. D. et Sinha, P. (2002). Effects of early experience on children's recognition of facial displays of emotion. *Developmental Psychology*, 38(5), 784-791.
- Quay, H. C. (1964). Dimensions of personality in delinquent boys as inferred from the factor analysis of case history data. *Child Development*, 35(2), 479-484.
- Rowe, R., Maughan, B., Moran, P., Ford, T., Briskman, J. et Goodman, R. (2010). The role of callous and unemotional traits in the diagnosis of conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 688-695.
- Scott, R. (2014). Psychopathy—An evolving and controversial construct. *Psychiatry, Psychology and Law*, 21(5), 687-715.
- Seagrave, D. et Grisso, T. (2002). Adolescent development and the measurement of juvenile psychopathy. *Law and Human Behavior*, 26(2), 219-239.
- Shaw, D. S. (2013). Future directions for research on the development and prevention of early conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 42(3), 418-428.
- Shaw, D. S. et Vondra, J. I. (1995). Infant attachment security and maternal predictors of early behavior problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(3), 335-357.

- Skeem, J. L., Poythress, N., Edens, J. F., Lilienfeld, S. O. et Cale, E. M. (2003). Psychopathic personality or personalities? Exploring potential variants of psychopathy and their implications for risk assessment. *Aggression and Violent Behavior, 8*(5), 513-546.
- Somech, L. Y. et Elizur, Y. (2012). Promoting self-regulation and cooperation in pre-kindergarten children with conduct problems: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51*(4), 412-422.
- Statistique Canada. (2022, 9 septembre). *Distribution du revenu total selon le type de famille de recensement et l'âge du partenaire, du parent ou de l'individu le plus âgé, 2018 à 2020* (tableau 11-10-0012-01). Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1110001201>.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D. P. et Wikström, P. O. H. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 111-123.
- Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F. C. et Herba, C. M. (2011). Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. *Emotion, 11*(2), 425-435.
- Tremblay, R.E. (2008). Prévenir la violence dès la petite enfance. *Odile Jacob*.
- Turner, D., (2016). Triangulation in qualitative research. *Quirkos*.
<https://www.quirkos.com/blog/post/triangulation-in-qualitative-research-analysis/>
- Vadeboncoeur, J. (2006). Évaluation des effets proximaux du programme vers le Pacifique administré à des enfants de la maternelle [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/16984>
- Vaughn, M. G., Edens, J. F., Howard, M. O. et Smith, S. T. (2009). An investigation of primary and secondary psychopathy in a statewide sample of incarcerated youth. *Youth Violence and Juvenile Justice, 7*(3), 172-188. [doi:10.1177/1541204009333792](https://doi.org/10.1177/1541204009333792)
- Viding E., Fontaine N. M. et McCrory E. J. (2012). Antisocial behaviour in children with and without callous-unemotional traits. *Journal of the Royal Society of Medicine, 105*(5), 195-200.

- Viding, E., Blair, R. J., Moffitt, T. E. et Plomin, R. (2005). Evidence for substantial genetic risk for psychopathy in 7-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 592-597.
- Viding, E., Fontaine, N. M., Oliver, B. R. et Plomin, R. (2009). Negative parental discipline, conduct problems and callous–unemotional traits: monozygotic twin differences study. *The British Journal of Psychiatry: the Journal of Mental Science*, 195(5), 414-419.
- Viding, E., Sebastian, C. L., Dadds, M. R., Lockwood, P. L., Cecil, C. A., De Brito, S. A. et McCrory, E. J. (2012). Amygdala response to preattentive masked fear in children with conduct problems: the role of callous-unemotional traits. *The American Journal of Psychiatry*, 169(10), 1109-1116.
- Wall, T. D., Frick, P. J., Fanti, K. A., Kimonis, E. R. et Lordos, A. (2016). Factors differentiating callous-unemotional children with and without conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(8), 976-983.
- Waller R., Gardner F. et Hyde L. W. (2013). What are the associations between parenting, callous-unemotional traits, and antisocial behavior in youth? A systematic review of evidence. *Clinical Psychology review*, 33(4), 593-608.
- Waller R., Gardner F., Hyde L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J. et Wilson, M. N. (2012). Do harsh and positive parenting predict parent reports of deceitful-callous behavior in early childhood? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(9), 946-953.
- Waller, R., Gardner, F., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Wilson, M. N. et Hyde, L. W. (2015). Callous-unemotional behavior and early-childhood onset of behavior problems: The role of parental harshness and warmth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 44(4), 655–667.
- Waller, R., Hyde, L. W., Baskin-Sommers, A. R. et Olson, S. L. (2017). Interactions between callous unemotional behaviors and executive function in early childhood predict later aggression and lower peer-liking in late-childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(3), 597-609.
- Waschbusch, D. A. (2002). A meta-analytic examination of comorbid hyperactive-impulsive-attention problems and conduct problems. *Psychological Bulletin*, 128(1), 118-150.
- White, S. F., Briggs-Gowan, M. J., Voss, J. L., Petitcherc, A., McCarthy, K., R. Blair, R. J. et Wakschlag, L. S. (2016). Can the fear recognition deficits associated with callous-unemotional traits be

identified in early childhood? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(6), 672-684.

Willoughby, M. T., Mills-Koonce, W. R., Waschbusch, D. A., Gottfredson, N. C. et Family Life Project Investigators. (2015). An examination of the parent report version of the inventory of callous-unemotional traits in a community sample of first-grade children. *Assessment*, 22(1), 76-85.

Willoughby, M. T., Waschbusch, D. A., Moore, G. A. et Propper, C. B. (2011). Using the ASEBA to screen for callous unemotional traits in early childhood: Factor structure, temporal stability, and utility. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(1), 19-30.

Woodworth, M., et Waschbusch, D. (2008). Emotional processing in children with conduct problems and callous/unemotional traits. *Child: Care, Health and Development*, 34(2), 234-244.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'entrevue pour les entretiens avec les parents

1. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment où votre enfant a vu quelqu'un qui s'est blessé (physiquement) ou qui a été blessé (émotionnellement, à cause d'une dispute, par exemple) ?
 - a. Comment a réagi votre enfant ?
 - b. Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris dans sa réaction ?

2. Vous souvenez-vous d'une situation dans laquelle un enfant a eu une belle surprise, peut-être pour son anniversaire ou comme récompense à cause de son bon comportement ?
 - a. Comment votre enfant a réagi ?
 - b. Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris dans sa réaction ?

3. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment où votre enfant s'est fait « chicané » par vous ?
 - a. Comment avez-vous réagi ?
 - b. Comment votre enfant a réagi ? Était-il embarrassé ou gêné ?
 - c. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend dans sa réaction ?

4. Vous souvenez-vous d'un incident entre votre enfant et un autre enfant lorsque les deux souhaitaient jouer avec la même chose ?
 - a. Comment a-t-il réagi ?
 - b. Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris dans sa réaction ?

5. Est-ce que vous pouvez penser à un événement pendant lequel votre enfant a remarqué un ami qui a eu une récompense ? Et comment votre enfant a-t-il réagi ?

6. Parlez-moi d'une situation dans laquelle vous avez répondu « non » à une demande de votre enfant.
 - a. Comment a-t-il réagi ?
 - b. Est-ce que sa réaction vous a surpris ?

7. En général, est-ce que votre enfant parvient à communiquer ses émotions, et si oui, comment ?
 - a. Quelles émotions vous communique-t-il le plus fréquemment et le moins ?
 - b. Comment votre enfant réagit aux marques d'affection de votre part ?

8. D'une manière générale, pouvez-vous me décrire la manière dont votre enfant joue à l'intérieur, à la maison par exemple, et à l'extérieur, comme dans la cour ou au parc par exemple ?
 - a. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend dans sa manière de jouer, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur ?

9. En général, pouvez-vous décrire le comportement de votre enfant avant le coucher ?
 - a. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend ?

10. Pouvez-vous vous rappeler d'un moment où votre enfant a eu des difficultés à effectuer une activité ou tâche ?
 - a. Comment a-t-il réagi ?
 - b. Est-ce que sa réaction vous a surpris ?

11. Pouvez-vous me parler d'un moment où votre enfant se préparait à participer à un événement excitant pour lui (par exemple, une fête d'amis) ?

- a. Comment a-t-il réagi ?
- b. Est-ce que son comportement vous a surpris ?

12. Pouvez-vous penser à un moment pendant lequel votre l'enfant aurait fait preuve d'agressivité verbale envers vous ou d'autres personnes ?

- a. Si oui, est-ce un comportement fréquent ?
- b. Si oui, pouvez-vous nous donner d'autres exemples de ses verbalisations ?
- c. Le cas échéant, comment avez-vous réagi ou réagissez-vous à son comportement ?

13. Est-ce que votre enfant est porté à rechercher de lui-même de l'affection ?

- a. Si oui, de quelle manière l'exprime-t-il ?
- b. Si oui, est-ce un comportement fréquent ?

14. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend dans ses interactions avec les autres ?

- a. Si oui, pouvez-vous nous décrire ces comportements ?

15. Pour terminer, comment vous pourriez décrire votre enfant en quelques phrases ?

Je vous remercie pour votre temps et votre précieuse collaboration

Annexe 2 : Grille d'entrevue pour les entretiens avec les éducatrices

1. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment où l'enfant a vu quelqu'un qui s'est blessé (physiquement) ou qui a été blessé (émotionnellement, à cause d'une dispute, par exemple) ?
 - a. Comment a réagi l'enfant ?
 - b. Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris dans sa réaction ?

2. Vous souvenez-vous d'une situation dans laquelle un enfant a eu une belle surprise ou une récompense à cause de son bon comportement ?
 - a. Comment l'enfant a réagi ?
 - b. Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris dans sa réaction ?

3. Pouvez-vous me donner un exemple d'un moment où l'enfant s'est fait réprimander par vous ?
 - a. Comment avez-vous réagi ?
 - b. Comment l'enfant a réagi ? Était-il embarrassé ou gêné ?
 - c. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend dans sa réaction ?

4. Vous souvenez-vous d'un incident entre l'enfant et un autre enfant lorsque les deux souhaitaient jouer avec la même chose ?
 - a. Comment a-t-il réagi ?
 - b. Y a-t-il quelque chose qui vous a surpris dans sa réaction ?

5. Parlez-moi d'une situation dans laquelle vous avez répondu « non » à une demande de l'enfant.
 - a. Comment a-t-il réagi ?
 - b. Est-ce que sa réaction vous a surpris ?

6. En général, est-ce que l'enfant parvient à communiquer ses émotions, et si oui, comment ?

- a. Quelles émotions vous communique-t-il le plus fréquemment et le moins ?
 - b. Comment l'enfant réagit aux marques d'affection de votre part ?
7. D'une manière générale, pouvez-vous me décrire la manière dont l'enfant joue à l'intérieur et à l'extérieur ?
 - a. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend dans sa manière de jouer, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur ?
8. En général, pouvez-vous décrire le comportement de l'enfant lors des moments de transitions (l'heure de la sieste, l'heure du repas et les sorties à l'extérieur) ?
 - a. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend ?
9. Pouvez-vous vous rappeler d'un moment où l'enfant a eu des difficultés à effectuer une activité ou tâche ?
 - a. Comment a-t-il réagi ?
 - b. Est-ce que sa réaction vous a surpris ?
10. Pouvez-vous me décrire la réaction habituelle de l'enfant au départ et à l'arrivée du parent à la garderie ?
 - a. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend ?
11. Pouvez-vous penser à un événement pendant lequel l'enfant a fait preuve d'agressivité verbale envers vous ou d'autres enfants ?
 - a. Si oui, est-ce un comportement fréquent ?
 - b. Si oui, pouvez-vous nous donner des exemples de ses verbalisations ?
12. Pouvez-vous décrire un événement pendant lequel l'enfant s'est intégré aux autres lors des jeux ?
 - a. Est-ce que ce comportement est fréquent ?
 - b. Y a-t-il quelque chose qui vous surprend ?

13. Est-ce que l'enfant entretient une amitié significative (meilleur ami) avec un ou d'autres enfants de son groupe ?

14. De façon générale, est-ce que l'enfant se conforme aux règles ?

a. S'il s'y oppose, comment réagit-il suite à vos interventions ?

15. Est-ce que l'enfant a déjà reçu une conséquence particulière, un retrait du groupe par exemple, suite à un mauvais comportement ?

a. Si oui, quel était son comportement et comment la situation s'est-elle réglée ?

Je vous remercie pour votre temps et votre précieuse collaboration !

Annexe 3 : Grille d'observation (milieu de vie et milieu de garde)

Date	
Heure	
Contexte	
Qu'est-ce que fait l'enfant ?	
Avec qui est-il ?	
Comment l'enfant réagit ?	
Décrire les patrons d'interactions	
Situations particulières ?	
Autres commentaires	