

Université de Montréal

**Qualité des jeux de bataille père-enfant
et adaptation sociale de l'enfant d'âge préscolaire**

par

Amélie Dubé

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

recherche intervention en psychologie

option psychologie clinique

Août 2011

© Amélie Dubé, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Qualité des jeux de bataille père-enfant
et adaptation sociale de l'enfant d'âge préscolaire

présentée par :
Amélie Dubé

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Mireille Joussemet, présidente-rapporteur
Daniel Paquette, directeur de recherche
Mireille Cyr, membre du jury
Diane St-Laurent, examinatrice externe
Sylvie Normandeau, représentante du doyen de la FES

Résumé

Les pères s'impliquent aujourd'hui davantage qu'auparavant auprès de leurs enfants. À l'âge préscolaire, les jeux physiques (incluant les jeux de bataille) sont une caractéristique distinctive du style paternel d'interaction. Quelques études tendent à suggérer un lien entre ce type de jeu et l'adaptation sociale des enfants. Cependant, des contradictions se dégagent de la littérature, notamment quant au lien entre la quantité de jeu physique père-enfant et des mesures d'adaptation sociale, quant aux différentes opérationnalisations de la qualité du jeu physique, ainsi qu'en ce qui a trait au genre de l'enfant. Il y a également un débat entourant le degré optimal de contrôle (ou de mutualité) au cours du jeu, de même qu'un nombre très limité d'études sur le lien entre le jeu physique père-enfant et l'anxiété/retrait. Dans ce contexte de divergences entre les chercheurs, la présente thèse vise quatre objectifs, soit : 1) vérifier si la quantité de jeux de bataille père-enfant est liée à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire (via des mesures de compétence sociale, d'agressivité/irritabilité, d'agression physique et d'anxiété/retrait); 2) tester si des mesures de mutualité ou de contrôle modèrent la relation entre la quantité de jeux de bataille père-enfant et les mesures d'adaptation sociale; 3) explorer le rôle potentiel d'autres indices de qualité du jeu de bataille; 4) clarifier le rôle du genre de l'enfant. L'échantillon est composé de 100 dyades père-enfant de Montréal et les environs.

Les résultats des analyses corrélationnelles suggèrent que la fréquence et la durée de jeu de bataille ne sont pas reliées directement à l'adaptation sociale des enfants et mettent en lumière des variables qui pourraient jouer un rôle modérateur. Les régressions pour modèles modérateurs indiquent que la mutualité père-enfant dans les initiations au jeu de bataille et la peur exprimée par l'enfant au cours de ce type de jeu modèrent la relation entre la durée des jeux de bataille et la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire. La mutualité modère également le lien entre la durée du jeu et l'agressivité/irritabilité de l'enfant. Les initiations autoritaires faites par le père modèrent le lien entre la durée du jeu et les agressions physiques, alors

qu'aucune variable ne modère le lien entre la durée du jeu et l'anxiété/retrait des enfants. Les analyses *post-hoc* donnent davantage d'informations sur la nature des liens de modulation. Bien que les pères rapportent ne pas faire davantage de jeux de bataille, ni jouer plus longtemps à se battre avec leurs garçons qu'avec leurs filles, trois modèles modérateurs sur quatre demeurent significatifs uniquement pour les garçons.

Ces données sont interprétées à la lumière des théories éthologique et développementale. Il est suggéré que plutôt que de traiter l'agression et la compétence sociale comme des variables opposées de l'adaptation, une mesure de compétition permettrait peut-être de réconcilier les deux mondes.

Mots-clés : jeu physique, jeu de bataille, compétence sociale, agressivité, agression physique, anxiété, père, enfant, âge préscolaire, modulation

Abstract

Today's fathers are increasingly more involved with their children. During the preschool years, rough-and-tumble-play (RTP; including play-fighting) is a significant aspect of paternal interaction style. A few studies suggest that this type of play is linked to children's social adaptation. However, many contradictions remain in the current literature, particularly concerning the link between the quantity of father-child RTP and social adaptation measures, RTP quality indicators and their measurement, and gender differences. There is also a debate regarding the optimal control level (or mutuality) during play. Moreover, very few studies have investigated the link between father-child RTP and children's anxiety/withdrawal.

The current thesis has four objectives: 1) to verify the presence of a link between father-child play-fighting quantity and preschooler's social adaptation measures (i.e., social competency, aggressiveness/irritability, physical aggression and anxiety/withdrawal); 2) to verify if mutuality or control measures moderate the relationship between father-child play-fighting quantity and social adaptation; 3) to explore the potential role of other play-fighting quality cues; 4) to clarify the role of child gender. The sample consists of 100 father-child dyads from the Montreal region.

Correlational analyses suggest that the frequency and duration of play-fighting are not directly linked to children social adaptation. The regressions for moderation models indicate that father-child mutuality in play-fighting initiations, as well as the fear expressed by the child during play, moderate the relationship between play-fighting duration and the preschooler's social competency. Mutuality also moderates the link between play duration and child aggressiveness/irritability. Although fathers do not report a higher frequency or duration of play-fighting according to their children's gender, *post-hoc* analyses show that three out of four moderating models are significant only for the boys.

The data is interpreted according to evolutionary and developmental theories. It is argued that a measure of competition could shed light on the relationship between aggressiveness and social competency in social adaptation, and that these two variables may not systematically be opposed as it is commonly perceived in RTP literature.

Keywords: rough-and-tumble-play, play-fighting, social competency, aggressiveness, physical aggression, anxiety, father, child, preschool age, moderation

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique	2
La paternité	2
L’histoire de la paternité.....	2
Le guide moral	2
Le pourvoyeur	3
Le modèle de rôle sexué.....	4
Le nouveau père	6
Les principales données empiriques sur l’engagement paternel	7
Le niveau d’engagement paternel	9
Les conséquences positives de l’engagement paternel	12
Les études sur l’absence du père et le divorce.....	12
Les études auprès des pères engagés	15
La spécificité des rôles paternels	18
La relation d’attachement et la « relation d’activation »	20
Les ressemblances et les différences père/mère	23
Le jeu parent-enfant.....	25
Le jeu	28
Le jeu d’activité physique et le <i>rough-and-tumble-play</i> (RTP)	29
Le jeu de bataille	33
La distinction entre le jeu de bataille et la vraie bataille.....	34
La prévalence du jeu de bataille entre enfants	39
La prévalence du jeu de bataille parent-enfant	42
Les fonctions du jeu de bataille.....	45
La qualité du jeu de bataille père-enfant.....	47
La compétence sociale	52
Les traits de personnalité liés à la compétence sociale.....	56

Les habiletés sociales liées à la compétence sociale	59
Le jeu physique parent-enfant et la compétence sociale des enfants.....	64
Le paradigme du jeu physique.....	64
La synchronie dyadique.....	68
L'agressivité/irritabilité et l'agression physique.....	76
Survol historique	76
Nomenclature, définitions et conceptualisations.....	79
Développement et stabilité de l'agression physique	85
Différences liées au sexe et à la culture	89
Corrélat et conséquences	92
Le jeu physique parent-enfant et la régulation de l'agressivité des enfants	95
L'auto-régulation et la dominance	95
L'anxiété et le retrait social	101
Survol historique	101
Nomenclature, définitions et conceptualisations.....	102
Développement et stabilité de l'anxiété/retrait social	106
Différences liées au sexe et à la culuture	108
Corrélat et conséquences	111
Le jeu physique parent-enfant et la régulation de l'anxiété/retrait des enfants	114
La socialisation de l'anxiété et du retrait social: Les principales lignes de recherche	115
Le style d'attachement	116
Le style parental et le contrôle parental	117
Le jeu physique parent-enfant.....	121
Synthèse et limites des études.....	122
Hypothèses	127
Hypothèse 1	127
Hypothèse 2	128
Hypothèse 3	128

Hypothèse 4	129
Méthodologie	129
Participants.....	129
Procédure	134
Instruments.....	136
Questionnaire « Au Jeu »	136
Données observationnelles	138
Les épisodes de jeu	140
Les initiations et les changements.....	141
Les régulations	142
Les réactions	144
Variables transformées:Les indices de mutualité et de conformité	145
Les terminaisons	146
Les émotions	146
Les comportements	147
Validité des mesures du jeu de bataille.....	148
Profil socio-affectif (PSA).....	149
Comportements physiques agressifs.....	151
Résultats	153
Analyses préliminaires.....	153
Hypothèse 1 : Liens corrélationnels.....	154
Hypothèses 2-3-4 : Liens de modération	156
Discussion	169
Hypothèse 1: Liens corrélationnels.....	169
Hypothèses 2-3-4 : Liens de modération	171
Hypothèse 2 : La mutualité dans les initiations comme variable modératrice.....	171
Hypothèse 3 : Les autres variables de qualité potentielle.....	173
Les initiations autoritaires.....	173

Les affects de peur et de colère.....	175
Hypothèse 4 : Les différences de genre	177
La compétence sociale des garçons.....	177
L'agressivité/irritabilité et l'agression physique des garçons.....	180
Synthèse des résultats.....	181
Forces et limites.....	182
Pistes de recherches futures.....	185
Pistes pour l'intervention clinique.....	186
Conclusion	187
Bibliographie	190
Annexe 1. Grille de décodage des jeux physiques.....	i
Annexe 2. Profil socio-affectif (PSA).....	iv
Annexe 3. Formulaire de consentement	vi
Annexe 4. Procédure des visites à domicile	viii
Annexe 5. Questionnaire socio-démographique.....	x
Annexe 6. Questionnaire « Au Jeu »	xv
Annexe 7. Comportements de l'enfant	xxiii

Liste des tableaux

Contexte théorique

Tableau I. Caractéristiques distinctives du RTP et de l'agression

Méthodologie

Tableau II. Caractéristiques de l'échantillon

Tableau III. Caractéristiques comparatives en pourcentage de l'échantillon et de la population québécoise

Tableau IV. Tests T pour échantillons indépendants

Tableau V. Fréquences de communications par minute de jeu de bataille

Résultats

Tableau VI. Corrélations entre les variables

Tableau VII. Régressions pour modèles modérateurs

Tableau VIII. Régressions pour modèles modérateurs (en séparant les garçons des filles)

Liste des figures

Méthodologie

Figure 1. Exemple de module d'observation lors de la codification des données

Résultats

Figure 2. Modèles modérateurs

Figure 3. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ * Peur sur la compétence sociale

Figure 4. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ * Mutualité sur la compétence sociale

Figure 5. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ * Mutualité sur l'agressivité/irritabilité

Figure 6. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ * Initiations autoritaires sur les agressions physiques

Figure 7. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ * Peur sur la compétence sociale des garçons

Figure 8. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ * Mutualité sur la compétence sociale des garçons

Figure 9. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ * Mutualité sur l'agressivité/irritabilité des garçons

Liste des sigles

APA: American Psychiatric Association

BI: Behavioral Inhibition

DQ: Durée du jeu (par questionnaire)

DSM-IV-TR : Manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux (4^e édition, révisée)

ERC: Emotion Regulation Checklist

FQ: Fréquence du jeu (par questionnaire)

NLSCY: National Longitudinal Survey of Children and Youth

NICHD ECCRN: National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network

PSBQ : Preschool Social Behavior Questionnaire

RTP: Rough-and-tumble play

*À tous ceux avec qui j'ai partagé des moments de jeu et de plaisir
dans ma bataille pour l'obtention de mon doctorat.*

Remerciements

Cette thèse signe l'aboutissement d'un long cheminement scientifique et personnel. Tout au long de mon parcours doctoral, plusieurs personnes ont joué un rôle primordial qu'il me paraît important de souligner. Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de thèse, Daniel Paquette. À certains moments durant mon travail de thèse, je me suis sentie comme une enfant qui découvre un grand terrain de jeu et qui, dans sa lutte pour apprendre et découvrir sans se perdre, peut compter sur la constance d'une personne chaleureuse. Daniel a effectivement su m'encourager, me soutenir et me guider dans les moments plus difficiles, tout en me laissant la liberté d'explorer mes propres idées. Il a par le fait même favorisé mon « ouverture au monde » de la recherche doctorale.

Par ailleurs, certaines tâches de cette thèse n'auraient pu être accomplies telles qu'elles l'ont été sans la collaboration de nombreux individus. À ce titre, je souhaite saluer le soutien d'Émilie Girard et de Janet Sarmiento pour le travail lié au décodage et au transfert des données observationnelles. Concernant les analyses statistiques, il me faut remercier Geneviève Mageau pour ses précieux conseils, tout en insistant sur l'appui de Sébastien Monette, un collègue et ami m'ayant grandement aidée à développer ma capacité à analyser et à comprendre les modèles d'effets modérateurs. Le Fond Québécois de Recherche en Sciences Sociales et le Conseil Canadien de Recherche en Sciences Humaines ont également soutenu mon projet par l'octroi de bourses d'études. Je souhaite par ailleurs souligner l'apport de mes superviseurs en psychologie clinique de l'Université de Montréal (Dominique Meilleur, Frédérique Saint-Pierre et Georges Beuséjour), du Centre Jeunesse de Montréal (Michelle St-Antoine et Isabelle Laviolette), ainsi que de l'Hôpital Rivière-des-Prairies (Marlène Déom et Terry Zaloum). Ces derniers m'ont encouragée à persévérer dans mon travail de thèse, en plus d'alimenter ma réflexion clinique sur le développement psycho-social des enfants. Marguerite Lavallée et Danielle Desjardins ont également

joué un rôle dans la construction de ma confiance en mes capacités à compléter ma thèse.

D'un point de vue plus personnel, je tiens à souligner le soutien inconditionnel de mes parents et de mon frère Étienne qui, tout au long de mes études doctorales et depuis que je suis petite, me démontrent leur foi en mes capacités et m'encouragent à me dépasser. La présence de mon conjoint Luc a également été très précieuse : son écoute, ses conseils, son amour et son grand sens de l'humour m'ont permis de vivre les dernières années de mon parcours doctoral de façon beaucoup plus agréable. Enfin, je souhaite remercier mes cousines Élise, Lyse-Anne et Patricia, mes amies (spécialement Catherine et Marie-Ève), ainsi que mes collègues d'études et de travail pour leur disponibilité et leur empathie. Grâce à vous, je me suis sentie épaulée et j'ai pu continuer à jouer et à m'amuser tout au long de mes études. Du fond du cœur, merci pour tout!

Introduction

Depuis les années 1930-1940, le contexte socio-économique en continuel changement qui caractérise le monde occidental participe d'une redéfinition des rôles parentaux. Notamment, l'entrée des femmes sur le marché du travail et l'augmentation du nombre de divorces stimulent l'intérêt des chercheurs et du public envers l'engagement paternel. La littérature scientifique à ce sujet indique que les pères sont de plus en plus présents auprès de leurs enfants (p. ex., Pleck & Masciadrelli, 2004) et qu'ils ont un effet positif sur le développement social de ces derniers (p. ex., Amato & Gilbreth, 1999; Amato & Rivera, 1999; Parke et al., 2004). La fonction paternelle de « l'ouverture au monde » (Le Camus, 2000), la théorie de la « relation d'activation » (Paquette, 2004a, 2004b, 2004c), ainsi que les données qui mettent en évidence la forte prévalence du jeu physique père-enfant (p. ex., Lamb, 2000; Paquette, Eugène, Dubeau, & Gagnon, 2009) étayent l'idée de la spécificité des rôles paternels. Le jeu physique père-enfant (plus particulièrement le jeu de bataille), malgré son rôle potentiel dans l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire, demeure un concept peu étudié et fait l'objet de nombreux débats.

La présente thèse a ainsi pour objectifs de : 1) vérifier si la quantité de jeux de bataille père-enfant est liée à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire; 2) tester si la façon d'influencer le cours du jeu modère la relation entre la quantité de jeux de bataille père-enfant et les mesures d'adaptation sociale; 3) explorer le rôle potentiel d'autres indices de qualité du jeu de bataille; 4) clarifier le rôle du genre de l'enfant. Dans les prochaines lignes, la littérature pertinente à chacun des concepts centraux de la thèse est présentée avec comme but général de vérifier quels indices de qualité des jeux de bataille père-enfant contribuent à l'adaptation sociale de l'enfant d'âge préscolaire. Les perspectives évolutionniste, développementale et socio-cognitive servent de cadre d'interprétation pour certaines données de la littérature et de la thèse.

Contexte théorique

La paternité

L'histoire de la paternité

Historiquement, la définition de l'idéal paternel a traversé différentes phases. De l'enseignant moral et assurant la discipline, en passant par le pourvoyeur et le modèle de rôle de genre, puis par le compagnon pour sa femme et ses enfants, le père idéal est aujourd'hui considéré comme un parent partenaire dans l'éducation et les soins aux enfants (Lamb, 2000; Pleck & Masciadrelli, 2004; Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid, & Bremberg, 2008). Les conceptions de la paternité mises en évidence par les chercheurs tout au cours de l'histoire reflètent les préoccupations sociétales propres à chaque époque (Deslauriers, Gaudet, & Bizot, 2009; Lamb, 2000). L'étude de la paternité est ainsi un produit de son contexte historique et culturel. Le propos des prochaines lignes se centre principalement sur l'évolution du rôle des pères américains et caucasiens issus de la classe sociale moyenne, à l'instar des principales revues de littérature à ce sujet (p. ex., Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000; Coltrane, 2007; Griswold, 1993; Kimmel, 1996; Lamb, 2000; LaRossa, 1997; Pleck, 2004). Quelques données venant de la France sont également traitées (p. ex., Le Camus, 2000), de même que certaines informations spécifiques à la population québécoise moyenne (Deslauriers, 2002; Deslauriers et al., 2009).

Le guide moral

Les premières traces bien documentées au sujet de la paternité remontent à l'époque coloniale, soit du 17^e au 19^e siècle (Pleck, 2004). En Europe comme en Amérique du Nord, l'économie est alors basée sur l'agriculture et la productivité des ménages (Coltrane, 2007; Deslauriers et al., 2009). La religion encourage le père à

s'impliquer auprès de ses enfants à titre de mentor, de figure d'autorité et de protecteur (Pleck, 2004). Dans ce contexte, le père idéal se définit principalement comme un « maître de pensée », un « guide moral » (Lamb, 2000). L'autorité paternelle légale sur les enfants est d'ailleurs très forte, ceux-ci n'ayant pas de statut propre (Lachance, 1984). L'implication émotionnelle auprès des enfants est plutôt limitée (Coltrane, 2007), bien que certains pères plus aisés du 18^e siècle se plaisent à jouer avec leurs enfants (Griswold, 1993). Par ailleurs, le « mauvais père » est perçu comme celui qui ne reconnaît pas sa paternité et qui ne supporte pas financièrement sa famille (Pleck, 2004). Le père semble avoir dès lors une responsabilité de pourvoyeur, mais comme le travail est partagé par tous les membres de la famille (y compris les enfants), le rôle paternel de guide moral est surtout mis de l'avant à cette époque (Lamb, 2000).

Le pourvoyeur

Le phénomène de l'industrialisation (1850-1940) entraîne la disparition progressive du mode de vie agricole et amène le père à travailler à l'extérieur de la maison, provoquant par le fait même une division des sphères de responsabilités homme/femme (Cabrera et al., 2000; Lamb, 2000; Pleck, 2004), de même qu'un éloignement du père de ses enfants (Deslauriers et al., 2009). Le modèle familial populaire situe la tâche des femmes à la maison auprès des enfants, et la place des hommes à l'extérieur de la terre familiale, sur le marché du travail (Deslauriers et al., 2009). Certains chercheurs soutiennent que la mère devient le parent principal au 19^e siècle, alors que l'implication paternelle diminue (Pleck, 2004). Johansen (2000) croit plutôt que le rôle du père et de la mère augmentent au 19^e siècle dans les familles de classe moyenne, étant donné que le nouvel idéal familial insiste sur le partenariat du couple et la sentimentalité envers l'enfant. Quoi qu'il en soit, le rôle paternel réside alors principalement dans la capacité à être un bon pourvoyeur (Lamb, 2000). Il est également attendu du père à ce qu'il joue avec ses jeunes enfants, mais il doit être

plus retenu et moins joueur avec ses enfants plus vieux (Frank, 1998; Johansen, 2000; LaRossa, 1997).

Le modèle de rôle sexué

Vers la fin du 19^e siècle, les arguments religieux pour l'implication paternelle commencent à diminuer, au profit d'un discours scientifique montant (Pleck, 2004). De plus, dans l'Amérique du Nord du début du 20^e siècle, l'enfant commence à être considéré comme une personne à part entière, (Laberge, 1985). La recherche en psychologie se développe en Amérique du Nord comme en Europe, et la psychanalyse est alors le principal courant d'influence dans l'étude des relations parent-enfant. Notamment, dans les années 1920, Freud aborde l'influence des comportements et des attitudes des parents sur leurs enfants (p. ex., Freud, 1924). Le modèle de l'archétype paternel freudien se caractérise par la présence de traits « classiques » masculins. Le père doit se montrer fort psychologiquement, dominant dans sa famille, affirmatif, décidé et bon pourvoyeur (Lamb, 2000). Les études sur la paternité sont alors principalement qualitatives et s'intéressent surtout à l'identification du garçon à son père (Lamb, 2000).

Dans les années 1930-1940, la Grande Dépression et la Deuxième Guerre Mondiale effraient le monde occidental et déclenchent un courant de recherche sur les effets de la privation maternelle (p. ex., Bowlby, 1951; Spitz, 1948), ainsi que sur les impacts de l'absence du père (Lamb, 2000). La littérature scientifique et populaire suggère que l'absence du père est nocive pour le développement de l'enfant, renforçant l'idée que le père doit être présent à titre de modèle de rôle sexué et de figure d'autorité, notamment auprès de ses garçons, sans quoi ces derniers risquent de devenir délinquants ou homosexuels (p. ex., Griswold, 1993, 1998; LaRossa, 1997; Pleck, 2004). Le rôle paternel de pourvoyeur est temporairement déstabilisé, la crise économique entraînant un taux élevé de chômage et le manque de main-d'œuvre lié à

la Deuxième Guerre Mondiale amenant les femmes à entrer sur le marché du travail (Coltrane, 2007; Deslauriers, 2002; Deslauriers et al., 2009).

L'idéal paternel de modèle de rôle sexué se maintient pour une partie de la seconde moitié du 20^e siècle, mais il évolue progressivement. La période de croissance économique qui caractérise le monde occidental de l'après-guerre contribue à l'augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail, notamment au Québec (p. ex., Baillargeon & Detellier, 2004). La présence accrue des femmes sur le marché du travail a des effets importants sur la définition de l'idéal familial et paternel, une conséquence directe étant que les mères ont moins de temps à consacrer à leurs enfants et qu'elles ont besoin de l'aide du père (Cabrera et al., 2000; Le Camus, 2000). Le baby-boom des années 1950 amène d'ailleurs les mères et les experts à demander le soutien des pères dans les soins et l'éducation des enfants, rendant plus saillante l'idée du père compagnon pour sa femme et ses enfants (Coltrane, 2007; Kimmel, 1996; Pleck, 2004). Ainsi, à l'instar de ce que Parsons et Bales (1955) mettent à jour aux États-Unis, il s'ajoute à la définition du rôle du père au Québec la fonction d'éducateur qui assure quotidiennement l'encadrement et la discipline auprès des enfants, tout en s'investissant dans leur vie ludique (Deslauriers et al., 2009). La fonction du père est décrite comme plutôt instrumentale, tournée vers l'extérieur, alors que la fonction de la mère se traduit par l'expression de l'amour envers l'enfant (Deslauriers et al., 2009; Le Camus, 2000). Dans les années 1960, les institutions religieuses et leurs valeurs sont remises en question. L'autorité et la légitimité du père, comme symbole de l'oppression de ces institutions, sont sérieusement ébranlées (Deslauriers, 2002; Deslauriers et al., 2009; Pleck, 2004). Ce contexte de contestation sociale entraîne plusieurs modifications législatives, dont notamment au Québec le remplacement de l'autorité paternelle par l'autorité parentale (Deslauriers, 2002; Deslauriers et al., 2009).

Le nouveau père

Les féministes des années 1970 sont les premières à demander explicitement à ce que, sur la base d'une relation égalitaire entre mari et femme, les pères participent équitablement à l'éducation des enfants (Pleck, 1987; Rotundo, 1985). Apparaît alors la notion du « nouveau père », un père co-parent, de qui on s'attend à ce qu'il partage les soins de l'enfant, de la naissance à l'adolescence (Pleck, 2004). Bien que les pères soient encouragés à s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants depuis le début du 20^e siècle, les années 1970 marquent un changement dans l'importance relative d'un tel comportement (Griswold, 1993). Les chercheurs et auteurs populaires soulignent en effet que les pères peuvent et doivent être des parents affectueux et impliqués activement dans les soins quotidiens à l'enfant (Lamb, 2000). Dans les années 1980, avec l'apparition du concept d'androgynie (Bem, 1976), la notion qu'un père doit transmettre un rôle de genre masculin à son fils et féminiser sa fille est bousculée (Deslauriers et al., 2009; Pleck, 2004). De 1984 à 1987, des chercheurs s'emploient à construire le concept d'engagement paternel (Lamb, Pleck, Charnov, & Levine, 1987; Lamb, Pleck, & Levine, 1985). Par ailleurs, avec le nombre croissant de divorces, les chercheurs s'intéressent aux effets de l'absence du père et documentent l'impact du temps de contact père-enfant (Deslauriers et al., 2009; Lamb, 2000). L'importance accordée au rôle du père est renforcée durant les années 1990. On commence à reconnaître que les pères sont aussi compétents que les mères auprès des enfants, mais qu'ils en sont différents (Deslauriers, 2002; Deslauriers et al., 2009). En ce début de 21^e siècle, la place du père auprès de ses enfants semble se confirmer dans l'opinion publique (Deslauriers et al., 2009).

En somme, entre le début et la fin du 20^e siècle, la définition de la paternité semble se reconstruire de façon contradictoire et accélérée (Deslauriers, 2002). De façon contradictoire, puisque l'on passe d'un rôle de mentor, de figure d'autorité, de pourvoyeur, à un rôle de donneur de soins aussi sensible que la mère et ce, en Amérique du Nord comme en Europe. De façon accélérée, car des changements qui s'effectuaient sur des siècles, se déroulent à partir de 1950 sur des décennies. Le 20^e

siècle se caractérise par quatre tendances sociale importantes qui modifient fondamentalement le contexte socio-culturel dans lequel les enfants se développent, soit : une contribution massive des femmes au marché du travail, une augmentation du nombre de divorces qui s'accompagne d'un accroissement de pères non-résidents et absents de la vie de leurs enfants, un engagement accru des pères dans les familles intactes et une plus grande diversité culturelle aux États-Unis (ainsi que dans plusieurs autres pays industrialisés) (Cabrera et al., 2000). Parallèlement, on assiste à partir des années 1970 à une explosion de la littérature sur la paternité. Entre les années 1970 et 2000, les chercheurs s'intéressent de plus en plus à la relation père-enfant, aux influences paternelles sur le développement de l'enfant et à l'impact particulier des pères sur les enfants et la famille (Lamb, 2000; Marsiglio, Amato, Day, & Lamb, 2000). Les principaux résultats de ce courant de recherche méritent d'ailleurs une attention particulière.

Les principales données empiriques sur l'engagement paternel

D'entrée de jeu, il est intéressant de souligner le caractère relativement récent du concept d'engagement, qui a initialement été introduit dans le cadre des études sur la paternité (Dubeau, Devault, & Paquette, 2009). En effet, la documentation antérieure aux années 1970 porte principalement sur le rôle parental, est essentiellement centrée sur les mères et ne fait pas mention du concept d'engagement maternel, comme si cette réalité était perçue comme allant de soi. La paternité fait tout de même l'objet de quelques recherches entre les années 1940 et 1970. L'étude de la paternité dans des familles où le père est présent est plutôt limitée durant cette période, le principal centre d'intérêt étant les effets de l'absence du père. La recherche menée auprès des pères engagés investigate alors le rôle paternel dans le développement de l'identité de genre de l'enfant (Pleck, 1981). Dans les années 1970 et au début des années 1980, plusieurs aspects additionnels du comportement paternel et de la relation père-enfant commencent à être étudiés (voir Lamb, 1975, 1981), mais

il n'y pas de construit formel pour adresser combien les pères s'engagent dans les soins et la socialisation de leurs enfants. Ce n'est qu'au milieu des années 1980, dans un effort pour systématiser et comparer les résultats des recherches antérieures, que Lamb et al. (1985, 1987) opérationnalisent le concept de l'engagement paternel¹. Leur travail a un impact majeur sur les travaux subséquents et contemporains, puisqu'il sert de base pour quantifier le niveau d'engagement paternel auprès de l'enfant, de même qu'en décrire les sources et les conséquences.

Dans les prochaines lignes, il est question des principaux éléments de la conceptualisation de Lamb et al. (1985, 1987), ainsi que des résultats des recherches centrales sur le niveau d'engagement paternel et son augmentation dans les dernières décennies. Le propos de cette section se centre sur les pères adultes dans des familles à deux parents hétérosexuels. Les études menées aux États-Unis représentent la majeure partie des données discutées ici, à l'instar des principales revues de littérature à ce sujet (p. ex., Lamb & Lewis, 2004; Lamb & Tamis-LeMonda, 2004; Paquette et al., 2009; Pleck & Masciadrelli, 2004). Certaines données provenant d'autres pays industrialisés sont également traitées (p. ex., Le Camus, 2000; Zuzanek, 2000).

¹ En langue anglaise, Lamb et al. (1985, 1987) réfèrent au *paternal involvement*. En langue française, les termes engagement, implication et participation sont fréquemment utilisés pour traduire le concept de *involvement* (Dubeau et al., 2009). Dans le cadre de cette thèse, le terme « engagement » est privilégié, prenant en compte l'avis de l'Office de la langue française précisant que l'adéquation du terme « implication » en français se réfère à un contexte légal ou judiciaire (p. ex., être impliqué dans un complot).

Le niveau d'engagement paternel

Selon Lamb et al. (1985, 1987), l'engagement paternel (*paternal involvement*) est composé de l'engagement (ou l'interaction directe), l'accessibilité et la responsabilité. L'engagement ou l'interaction concerne le contact direct du père avec son enfant, à travers les soins et les activités partagées. L'accessibilité réfère à la disponibilité potentielle du père pour interagir avec l'enfant, en étant présent ou accessible à ce dernier, sans qu'il y ait d'interaction directe. La responsabilité renvoie aux tâches liées aux soins et à l'éducation de l'enfant dont le père assume la planification et l'organisation sans être en interaction avec lui (p. ex., prise d'un rendez-vous chez le dentiste). Visant à comparer les données obtenues dans le cadre de recherches passées, Lamb et al., (1987) appliquent rétrospectivement ces définitions à des résultats de travaux indépendants. Ils utilisent notamment des données issues d'enquêtes nationales américaines basées sur la méthode du journal de bord. Devant le constat que des mesures relatives (i.e., comparativement aux mères) plutôt qu'absolues de l'engagement paternel permettent de mieux comparer les résultats, Lamb et al., (1987) calculent des proportions, c'est-à-dire la quantité de temps dévouée aux enfants par les pères, en comparaison à la quantité de temps dévouée aux enfants par les mères. Les données ainsi révisées par Lamb et ses collègues permettent d'abord de comparer l'engagement paternel à l'engagement maternel dans des familles biparentales où la mère travaille et dans des familles biparentales où la mère ne travaille pas. Elles permettent également de quantifier l'augmentation de l'engagement paternel au cours des dernières décennies.

Les travaux de Lamb et al., (1987) suggèrent d'abord que, dans les années 1960-1970, au sein des familles biparentales où la mère est sans emploi, l'engagement paternel représente environ 25% du temps d'interaction directe de la mère avec ses enfants, et environ 33% de l'accessibilité (Lamb et al., 1987; Pleck, 1983, 1997). La plus grande différence entre l'engagement paternel et maternel concerne la responsabilité parentale, les recherches indiquant que plusieurs pères

n'assument pratiquement aucune responsabilité auprès de leur enfant. Par ailleurs, dans les familles biparentales où la mère est sur le marché du travail, le niveau moyen d'engagement et d'accessibilité paternel sont substantiellement plus élevés que dans les familles avec des mères sans emploi (Lamb et al., 1987; Pleck, 1983). Dans ces familles, l'engagement paternel moyen et la moyenne d'accessibilité représentent 33% et 65% du temps des mères, respectivement. En somme, les pères sont proportionnellement plus engagés lorsque les mères ont un emploi (ces dernières ayant moins de temps à consacrer à leurs enfants), mais ils demeurent moins engagés que les mères auprès des enfants, peu importe le statut d'emploi de la mère (Lamb, 2000; Lamb & Tamis-LeMonda, 2004). Concernant la responsabilité paternelle, il semble que le fait que la mère travaille n'ait aucun effet majeur.

Le terme de « nouveau père » suppose que les pères des années 1980 commencent à s'engager davantage et différemment auprès de leurs enfants (Lamb, 2000). Quelques chercheurs s'emploient à quantifier l'augmentation du niveau d'engagement paternel à travers le temps. Notamment, les travaux menés par Lamb et al. (1985, 1987) suggèrent que l'engagement paternel augmente entre 1974 et 1977, ainsi qu'entre le milieu des années 1960 et le début des années 1980. Les travaux de Juster (1985) démontrent que le père passe 26% de plus de temps en interaction directe avec ses enfants en 1981 qu'en 1975 (en termes absolus). En termes relatifs toutefois, l'engagement paternel est plutôt stable durant ces six années, représentant environ un tiers de celui des mères (l'engagement paternel relatif augmente de 29% en 1976 à 34% en 1981). La revue de Pleck (1997) révèle qu'au début des années 1990, les moyennes relatives d'interaction et d'accessibilité paternelle augmentent à 44% et 66%, respectivement. En d'autres termes, le père passe environ un tiers du temps moyen de la mère en interaction directe avec l'enfant vers la fin des années 1970 et au début des années 1980, alors que cette figure augmente à environ 44% au début des années 1990. De manière similaire, alors que le père est accessible à ses enfants environ la moitié du temps de la mère vers la fin des années 1970, cette figure augmente jusqu'à près des deux tiers de la mère au début des années 1990.

Deux analyses récentes offrent des évidences supplémentaires à propos de l'augmentation de l'engagement paternel à travers le temps aux États-Unis. De bonnes comparaisons sont également disponibles pour le Canada et les Pays-Bas. Les travaux de Sandberg et Hofferth (2001) suggèrent que, chez les pères américains issus de familles biparentales avec un enfant âgé de moins de 13 ans, la somme du temps d'engagement et d'accessibilité augmente significativement entre 1981 et 1997, sans changement pour l'accessibilité relative. Les travaux de Bianchi (2000) suggèrent des augmentations significatives dans l'engagement et l'accessibilité des pères américains, en termes absolus et relatifs. Les données canadiennes montrent des augmentations de l'engagement paternel absolu et relatif entre 1986 et 1996 (Zuzanek, 2000). L'engagement paternel augmente aussi aux Pays-Bas entre 1971 et 1982, entre 1980 et 1995, de même qu'en Finlande, entre 1979 et 1987 (Zuzanek, 2000).

En somme, l'ensemble de ces données tend à démontrer qu'au cours des dernières décennies, le niveau moyen d'engagement et d'accessibilité paternels, en termes absolus et relatifs, augmente aux États-Unis et dans d'autres pays industrialisés (Pleck & Masciadrelli, 2004). Malgré cette augmentation, les chercheurs sont unanimes à l'effet que la mère continue d'investir la majorité du temps auprès des enfants et ce, même lorsqu'elle travaille à l'extérieur de la maison (Marsiglio et al., 2000). Il est important de ne pas sur-interpréter ces données. En effet, ces études s'intéressent seulement à la quantité de temps que les pères passent avec leurs enfants, et non à la qualité ni au contenu de ces interactions. De plus, ces données proviennent uniquement de familles biparentales, alors même que la proportion de ce type de famille est en déclin dans le monde occidental. Le fait que les pères d'aujourd'hui soient davantage engagés auprès de leur enfant n'acquiert d'ailleurs toute sa signification que si cet engagement entraîne des effets positifs pour l'enfant (Dubeau et al., 2009). À ce titre, un second constat qui ressort de la littérature scientifique concerne les impacts positifs de l'engagement paternel sur différents aspects du développement de l'enfant.

Les conséquences positives de l'engagement paternel

Deux types d'études permettent d'explorer l'effet des pères sur le développement des enfants : les études sur l'absence du père et le divorce, ainsi que les études auprès des pères engagés (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004). Les pères ont une influence directe sur leurs enfants par leurs comportements, leurs attitudes et les messages qu'ils transmettent; ils ont également une influence indirecte, à travers leur effet sur les autres personnes et les circonstances sociales entourant le développement de leur enfant (p. ex., soutien économique à la famille, soutien émotionnel et instrumental principalement à la mère, implication dans les tâches domestiques liées aux enfants, etc.) (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004). Cette section présente les principaux résultats de ces deux types d'études, en se limitant à celles qui concernent les effets directs du père sur le développement des enfants.

Les études sur l'absence du père et le divorce

Les études sur l'absence du père et le divorce se développent dans les années 1950. Les études s'intéressant aux effets de l'absence du père sur le développement de l'enfant sont de deux types : celles consacrées à comparer les familles monoparentales aux familles biparentales et celles sur l'absence du père résultant de diverses conditions (p. ex., décès ou départ à la guerre, travail à l'étranger) (Paquette et al., 2009).

De façon générale, l'absence du père est associée par les chercheurs à des effets néfastes pour l'enfant, tels que des risques accrus de psychopathologie et de délinquance (Andry, 1960; Biller, 1970; Crumley & Blumenthal, 1973). Plus spécifiquement, les études comparant les familles monoparentales aux familles biparentales suggèrent que les enfants, spécialement les garçons, qui ne bénéficient pas d'une présence régulière du père semblent avoir plus de problèmes d'identité sexuelle, de performance à l'école (en particulier en mathématiques), de décrochage scolaire, d'ajustement psychosocial et de contrôle de l'agressivité (p. ex.,

Hetherington & Stanley-Hagan, 1997). Ces chercheurs notent cependant une grande variance intra et intergroupe, indiquant par exemple que plusieurs garçons sans père semblent se développer normalement. Ceci souligne la difficulté de ce type d'étude à isoler l'effet dû au divorce (ou à la séparation conjugale) de ceux associés au stress économique, à l'isolement de la mère et à la continuité des conflits entre les parents après la séparation (McLanahan, 1997). Des études visant à explorer davantage cette question (p. ex., Hetherington & Kelly, 2002; McLanahan, 1997) démontrent que l'absence du père pourrait être nuisible non pas parce qu'un modèle de rôle sexué est absent, mais bien parce que plusieurs rôles paternels – économique, social, émotionnel – sont non remplis ou mal remplis dans les familles divorcées. Ces travaux suggèrent également que les hypothèses alternatives, tels que le stress maternel et le revenu restreint, seraient moins significatives dans l'explication des difficultés des enfants que l'absence du père en soi. Des études longitudinales montrent que les enfants issus de familles monoparentales (généralement tenues par la mère) sont plus à risque de conséquences négatives à l'âge adulte (p. ex., moindre réussite éducative et occupationnelle, grossesses plus précoces, abandons scolaires, problèmes de santé mentale, difficultés de comportements) que les enfants issus de familles biparentales (McLanahan & Sandefur, 1994).

Par ailleurs, les études sur différents degrés d'absence paternelle reliée à diverses conditions de travail tendent à démontrer que l'engagement positif et stable d'une figure paternelle favorise l'adaptation sociale des enfants (Paquette et al., 2009). Notamment, une étude menée dans le contexte de la Deuxième Guerre Mondiale (Stolz, 1954/1968) indique que les enfants dont le père n'est pas présent durant leur petite enfance ont de moins bonnes relations avec les pairs une fois âgés de quatre à huit ans. Des études menées auprès de fils de marins norvégiens s'absentant durant de longs mois arrivent à une conclusion similaire, soit que les garçons dont le père est souvent absent sont moins populaires et ont des relations moins satisfaisantes avec les pairs (Lynn & Sawrey, 1959). Une hypothèse avancée pour expliquer ces difficultés sociales est que les garçons ayant grandi sans père ont

probablement moins la chance que les autres garçons d'apprendre des comportements valorisés par la culture occidentale (Parke et al., 2004). Par exemple, ils pourraient tendre à être gênés, timides et hésitants à faire des jeux brusques, soit des traits corrélés avec de moins bonnes relations interpersonnelles (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). L'âge auquel l'absence du père débute serait important (Parke, 1996). Les résultats d'une étude classique (Hetherington, 1966) indiquent par exemple que les garçons séparés de leur père avant l'âge de cinq ans sont plus dépendants de leurs pairs et moins affirmatifs que ces derniers, qu'ils jouent à moins de jeux physiques avec contact tels que le football, la boxe ou le soccer et qu'ils préfèrent des activités non compétitives. Les garçons dont le père est présent jusqu'à l'âge de six ans connaîtraient quant à eux de moins grands impacts sur leur développement (Hetherington, 1966).

Des évidences plus récentes de l'impact potentiellement négatif de l'absence du père sur l'ajustement social des enfants proviennent d'études menées à partir de bases de données représentatives de la population américaine (McLanahan & Teitler, 1999). Notamment, l'étude nationale longitudinale des jeunes (NLSCY: National Longitudinal Survey of Children and Youth; Mott, 1994) faite aux États-Unis auprès de 6000 enfants âgés de cinq à neuf ans et leur mère conclut qu'en l'absence d'un père, les enfants sont moins populaires à l'école et que les risques sont plus élevés pour les garçons d'avoir des problèmes de comportement extériorisé, alors que les filles sont plus à risque d'avoir des problèmes de comportement intériorisé. Les filles sont d'ailleurs elles aussi affectées par l'absence du père, mais le moment d'apparition et le style de difficultés rencontrées serait différent des garçons (Hetherington, 1972). Selon la théorie de la prise de rôle réciproque de Johnson (*reciprocal role taking theory*), les pères contribuent significativement à l'apprentissage des filles à interagir avec les garçons, une tâche qui débute à l'adolescence (Collins, 2002). Parmi les filles sans père, celles dont la mère est divorcée ou veuve montreraient plus d'anxiété autour des garçons (Parke et al., 2004).

L'ensemble de ces recherches tend à démontrer que l'absence du père est liée à diverses difficultés, notamment dans les relations avec les pairs (Parke et al., 2004). Ces études laissent cependant des questions sans réponse à propos des aspects spécifiques de l'attitude et du comportement paternel qui peuvent influencer le développement social des enfants. À cet égard, les études auprès des pères engagés offrent des pistes de réponse.

Les études auprès des pères engagés

Ces études proviennent de la littérature auprès des pères divorcés mais présents pour leurs enfants, ainsi que de la littérature sur les familles biparentales (intactes et recomposées).

Dans la lignée des études sur le divorce, un certain nombre de chercheurs s'intéressent à l'impact de la fréquence et de la qualité des interactions père-enfant chez les pères non résidents (n'habitant pas avec les enfants et la mère après la séparation). Dans une méta-analyse à ce sujet, Amato et Gilbreth (1999) soulignent que la fréquence des contacts père-enfant est faiblement associée au succès scolaire et aux problèmes intériorisés et qu'elle n'est pas du tout associée aux problèmes extériorisés des enfants, alors que la qualité de la relation père-enfant et le style parental « démocratique » (i.e., niveau élevé de chaleur et de contrôle; Baumrind, 1967) à l'adolescence sont bien reliés au succès scolaire et à moins de problèmes extériorisés et intériorisés. Également, dans le contexte d'une famille biparentale recomposée, la qualité de la relation père-enfant serait plus importante que le lien biologique au père dans le développement cognitif et émotionnel des enfants (Dubowitz et al., 2001; Hofferth & Anderson, 2003; Silverstein & Auerbach, 1999). Selon les résultats de Coley (1998), un certain degré de contrôle parental de la part d'une figure paternelle (père biologique ou non) prédit peu de problèmes de comportement à l'école et plus de comportements prosociaux envers les pairs.

La littérature sur les familles biparentales intactes apporte des informations additionnelles concernant l'effet des pères sur le développement de leurs enfants. Une approche consistant à comparer l'engagement paternel entre les pères traditionnels dits « pourvoyeurs économiques » et les pères à la maison dits « pourvoyeurs de soins » révèle que les enfants d'âge préscolaire ayant un père très engagé dans les soins (i.e., le père assure 40% ou plus des soins à l'enfant) poursuivent plus longtemps leurs études, ont de meilleures compétences cognitives, démontrent plus d'empathie, moins de stéréotypes sexuels et ont un locus de contrôle plus interne (Hetherington & Stanley-Hagan, 1997; Hoffman & Youngblade, 1999; Lamb et al., 1987; Pleck, 1997; Radin, 1994). D'autres chercheurs ajoutent que les enfants dont le père est engagé présentent moins de problèmes de comportement et ont de meilleures compétences sociales que ceux ayant un père désengagé ou absent (Youngblade, Park, & Belsky, 1993).

Dans une revue de littérature sur le lien entre l'engagement paternel et l'adaptation sociale d'enfants vivant avec leurs deux parents biologiques, Amato et Rivera (1999) répertorient 68 études publiées depuis 1980. De ces 68 études, 56 (82%) trouvent des liens significatifs entre l'engagement paternel positif et le bien-être des enfants. Cependant, la plupart de ces études se basent sur une seule source de données et ne contrôlent pas l'effet de la qualité de la relation mère-enfant, deux lacunes méthodologiques importantes. Visant à combler ces failles, Amato et Rivera (1999) utilisent un échantillon probabiliste national et démontrent que l'engagement paternel (tel que rapporté par les pères) est lié négativement au nombre de problèmes de comportement démontrés par l'enfant (tels que rapportés par les mères), ces résultats se maintenant même après un contrôle pour le niveau d'engagement maternel. Prenant ces analyses en compte, Pleck et Masciadrelli (2004) répertorient 10 études sur 14 publiées depuis 1980 et qui, contrôlant pour l'engagement maternel et utilisant des données venant de différentes sources, rapportent des corrélats positifs à l'engagement paternel chez les enfants (p. ex., Kosterman, Haggerty, Spoth, & Redmond, 2004). De plus, le niveau de chaleur et de contrôle paternel est lié à

l'adaptation des enfants avec les pairs, indépendamment des effets maternels (voir Parke, 2002).

L'approche consistant à vérifier si l'engagement paternel est encore lié au développement des enfants une fois soustraite la part de la mère se révèle fructueuse pour démontrer un effet spécifique du père (Paquette et al., 2009). Cependant, une limite de la majorité des études citées ci-haut est qu'elles sont transversales, ce qui entrave la capacité à établir un lien de causalité entre la qualité du lien père-enfant et des conséquences positives sur le développement de l'enfant (Marsiglio et al., 2000). Les études longitudinales permettent d'éliminer l'hypothèse que ce sont les caractéristiques de l'enfant qui influencent l'engagement paternel (Pleck & Masciadrelli, 2004). Or, des études utilisant un devis longitudinal et contrôlant statistiquement pour l'engagement maternel démontrent que l'engagement paternel demeure associé à un meilleur ajustement psycho-social à l'adolescence et à l'âge adulte (Flouri & Buchanan, 2002a, 2002b). Elles mettent en évidence moins de délinquance et de problèmes de comportement extériorisé et intériorisé chez les garçons, une meilleure santé mentale et moins de comportements antisociaux chez les filles, ainsi qu'une meilleure estime de soi et une plus grande réussite scolaire et professionnelle chez les deux sexes, indépendamment de l'engagement maternel (Aldous & Mulligan, 2002; Harris, Furstenberg, & Marmer, 1998). Plusieurs études longitudinales avec des sources de données indépendantes, mais ne contrôlant pas pour l'engagement maternel, offrent des évidences additionnelles pour les effets positifs de l'engagement paternel (Pleck & Masciadrelli, 2004). Dans une récente revue de littérature des études longitudinales qui s'intéressent au lien entre l'engagement paternel et le développement des enfants, Sarkadi et al. (2008) répertorient 17/18 publications démontrant un impact positif de l'engagement paternel sur les enfants. Selon ces auteurs, ceci permet de conclure qu'il y a des preuves empiriques suffisantes pour soutenir l'hypothèse que l'engagement paternel affecte positivement le développement social, comportemental, psychologique et cognitif des enfants. Un autre type de recherche qui contribue à éliminer l'hypothèse

que l'engagement paternel est une conséquence (plutôt qu'une cause) des caractéristiques développementales positives de l'enfant sont les études d'intervention (Pleck & Masciadrelli, 2004). La revue de Parke (2002), le chapitre de McBride et Lutz (2004), ainsi que la seconde partie de l'ouvrage de Dubeau, Devault, et Forget (2009) offrent un soutien empirique à l'effet positif d'un engagement paternel accru auprès des enfants dans divers contextes d'adversité.

En somme, l'ensemble des données empiriques actuelles tend à soutenir l'hypothèse que l'engagement actif et régulier des pères auprès des enfants prédit des résultats positifs quant à leur développement. Le rôle du père dans le développement social de l'enfant apparaît particulièrement saillant. De tels résultats semblent aller de paire avec la perspective selon laquelle le père joue auprès de ses enfants des rôles spécifiques et différents de ceux de la mère, des rôles qui sont considérés par certains chercheurs comme prenant la forme de « l'ouverture au monde » (p. ex., Le Camus, 2000).

La spécificité des rôles paternels

L'adoption d'une vision différenciée des rôles assumés par les mères et les pères ne fait pas consensus au sein de la communauté scientifique (Dubeau, Coutu, & Lavigneur, 2007). En effet, les chercheurs qui étudient la coparentalité semblent divisés entre deux approches, soit celle de « l'équivalence parentale » et celle de la « différenciation – ou de la complémentarité – parentale » (Gagnon & Paquette, 2009).

Les tenants de l'équivalence parentale considèrent que les rôles maternels et paternels sont similaires et que l'apport de chacun au développement de l'enfant est de même nature, concevant la coparentalité selon un modèle additif (Ménard, 2001) ou selon un modèle de facteurs de protection. Par ailleurs, les tenants de la complémentarité parentale préconisent d'investiguer les forces et les compétences spécifiques aux réalités paternelles et maternelles qui contribuent aux différentes

sphères de développement de l'enfant (Hawkins & Dollahite, 1997; Le Camus, 2000). Pour ces chercheurs, l'accent doit être mis sur la richesse associée à la différenciation des rôles parentaux. D'un point de vue évolutionniste, les enfants qui obtiennent les ressources les plus variées seraient les mieux adaptés (Gagnon & Paquette, 2009). Dans ce contexte, il serait favorable pour l'enfant que ses parents développent des « spécialités », c'est-à-dire qu'un parent soit plus engagé dans certains domaines de soins et d'éducation de l'enfant, alors que son coparent le serait dans d'autres domaines. Le Camus et son équipe soutiennent en Europe une conception de la différenciation parentale qui décrit les fonctions parentales comme étant, d'une part, la sécurisation affective (que l'on dit « maternelle ») et d'autre part, la protection et la stimulation (que l'on dit « paternelles »).

Une approche consistant à comparer les familles biparentales françaises selon le degré de différenciation des rôles entre les parents montre que les enfants de parents engagés et différenciés (p. ex., soins par la mère et jeux par le père) présentent un niveau de socialité plus élaboré et sont mieux préparés à la fois pour la compétition et la coopération que les enfants de parents engagés, mais dont les rôles sont plus ou moins interchangeable (Bourçois, 1997). Selon Ricaud (1998), comparativement aux enfants de parents peu engagés et différenciés et à ceux de parents engagés et indifférenciés, les enfants de parents engagés et différenciés ont moins d'interactions conflictuelles avec les pairs, moins d'interactions agressives et plus d'interactions affiliatives, utilisant davantage l'entente mutuelle et la parole plutôt que l'attaque physique pour résoudre les conflits. Ces recherches tendent à démontrer que les parents différenciés auraient davantage d'effets positifs sur le développement des enfants, soulignant l'importance de la complémentarité des rôles paternels et maternels (Zaouche-Gendron, Ricaud, & Beaumatin, 1998).

Par ailleurs, certaines études soutiennent la possibilité de l'existence d'un rôle paternel d'ouverture au monde, qui consisterait à stimuler les enfants à explorer l'environnement immédiat et à s'y adapter (Paquette et al., 2009). Le Camus (1995) l'illustre notamment par la position que prennent les parents dans l'eau lors des cours

de natation pour bébés : la majorité des pères ont tendance à se tenir derrière leur enfant tout en lui tenant les mains, alors que la majorité des mères se placent en face à face avec leur enfant.

Les données de la théorie de l'attachement (à partir de laquelle est étayée la théorie de la « relation d'activation »), ainsi que les données qui mettent en évidence la forte prévalence du jeu physique père-enfant semblent renforcer l'approche de la complémentarité parentale et de la spécificité des rôles paternels. Ces deux thèmes font l'objet des prochaines lignes.

La relation d'attachement et la « relation d'activation »

La théorie de l'attachement conçoit l'attachement et l'exploration comme deux systèmes antagonistes et complémentaires. L'attachement assure la proximité entre l'enfant et la figure d'attachement (et ainsi la protection) alors que l'exploration assure l'acquisition de connaissances et l'adaptation aux variations de l'environnement (Ainsworth, 1972; Bowlby, 1969). La figure d'attachement principale est généralement la mère, parce qu'elle est plus impliquée dans les soins que le père, celui-ci étant vu comme une figure d'attachement secondaire (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1969). Selon la théorie de l'attachement, l'exploration de l'environnement est possible lorsque les besoins de base de l'enfant sont comblés, le bébé recherchant alors un partenaire de jeu dans son environnement (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1969). Selon Ainsworth (1990), un parent qui est une base sécurisante pour son enfant est très rarement aussi son compagnon de jeu préféré. Le lien privilégié mère-enfant permettrait plutôt à l'enfant d'utiliser la figure d'attachement paternelle comme base de sécurité pour l'exploration des mondes physique et social, favorisant ainsi son développement affectif et cognitif (Carlson & Sroufe, 1995; Easterbrooks & Goldberg, 1990). Les enfants percevraient d'ailleurs leur mère comme une source de réconfort et de sécurité, alors que leur père serait leur partenaire de jeu préféré, particulièrement chez les garçons (Lamb, 2004). De plus,

les bébés seraient prédisposés à rechercher un équilibre entre la stimulation et le calme (Yogman, 1994). Tout comme ils manifestent des signaux pour maintenir la proximité, pour obtenir des soins et pour être réconfortés par les adultes, les enfants rechercheraient également une stimulation de forte intensité. Ils inciteraient les hommes et les femmes à la leur procurer dans les contextes où il n'y a pas de stress, mais ils trouveraient principalement ce genre de stimulation auprès des hommes (Paquette et al., 2009). Les travaux des Grossmann soutiennent et étayent l'hypothèse d'une fonction d'attachement spécifique au père et à la mère. Ces chercheurs (Grossmann et al., 2002; Grossmann & Grossmann, 1998) avancent en effet que la relation d'attachement au père et à la mère provient de différents ensembles d'expériences sociales précoces. Les mères offriraient la sécurité lorsque l'enfant est en détresse, alors que les pères offriraient la sécurité à travers un soutien sensible et stimulant comme compagnon de jeu lorsque le système d'exploration de l'enfant est activé (Grossmann et al., 2002). En d'autres termes, les mères fonctionneraient à titre de régulateurs de la détresse et les pères à titre de partenaires de jeu stimulants mais rassurants.

Bien que la différenciation père-mère semble établie dès les premières formulations de la théorie de l'attachement, avec le pôle attachement à la mère et le pôle exploration au père, la théorie originale offre très peu d'informations quant au rôle des parents durant l'exploration de l'enfant pour l'aider à développer ses habiletés tout en assurant sa protection (Paquette et al., 2009). Le pôle attachement est pour sa part très étayé empiriquement. Les chercheurs utilisent la « situation étrangère » pour évaluer la qualité du lien d'attachement entre le parent et l'enfant (Ainsworth et al., 1978). Cette situation est principalement validée auprès des dyades mère-enfant de 12 à 18 mois, mais elle est tout de même utilisée auprès des pères, notamment dans le cadre d'études visant à évaluer le lien entre la qualité de la relation d'attachement et diverses sphères du développement de l'enfant. Une quantité impressionnante de recherches démontre que la qualité de la relation d'attachement mère-enfant est liée au développement social et émotionnel des enfants

à l'âge préscolaire, au primaire et à l'adolescence (Parke et al., 2004). Par ailleurs, bien que certaines études suggèrent un lien entre un attachement sécurisé au père et des comportements amicaux et coopératifs avec les pairs (Kerns & Barth, 1995), la plupart des travaux échouent à trouver des liens robustes entre l'attachement père-enfant, tel que mesuré par la situation étrangère, et la compétence sociale ultérieure, telle que mesurée par exemple par la compréhension d'émotions mixtes par les enfants de six ans (Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999) ou la régulation émotionnelle d'enfants du préscolaire avec un frère ou une sœur en détresse (Volling, 2001). Selon Grossmann et Grossmann (1998), une autre méthode que la situation étrangère serait nécessaire pour évaluer la qualité de l'attachement père-enfant, une méthode qui porterait une plus grande attention à la complémentarité entre les pôles d'exploration et d'attachement.

En tenant compte des particularités de l'interaction père-enfant dans le contexte de la complémentarité des rôles paternels et maternels pour le bien-être et la santé des enfants, Paquette (2004a, 2004b, 2004c) élabore la dimension exploration de la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) et propose le concept de « relation d'activation ». La théorie de la relation d'activation s'intéresse au parent actif durant l'exploration de son enfant. La relation d'activation père-enfant est définie par Paquette (2004a, 2004b, 2004c) comme le lien d'attachement qui favorise chez l'enfant l'ouverture au monde (voir Le Camus, 1995, 2000). Selon cette théorie, l'exploration autonome et confiante de l'environnement par l'enfant est déterminée par la stimulation parentale à la prise de risque et par le contrôle (discipline) parental (Paquette, Bigras, & Crepaldi, 2010). Contrairement à la relation d'attachement mère-enfant qui permet d'apaiser l'enfant, la relation d'activation père-enfant permettrait de répondre au besoin de l'enfant d'être activé et de se surpasser (Paquette, 2004a, 2004b, 2004c). Dans une relation d'activation de qualité, l'enfant apprendrait à avoir confiance en ses capacités à faire face aux menaces et à l'étrangeté de son environnement physique et social, puisque son père l'aurait incité à oser aller plus loin dans son exploration, et ce dans un contexte sécuritaire (Paquette, 2004a, 2004b,

2004c). En d'autres termes, dans une relation d'activation optimale, le parent encouragerait l'enfant à prendre des risques tout en lui imposant des limites afin d'assurer sa protection. Le rôle d'activation du père irait bien au-delà de la fonction d'affiliation (de socialisation) postulée par certains éthologues (voir Palmer, 1993), puisqu'elle concernerait tout autant l'exploration du monde physique que social (Paquette, 2004a, 2004c). Paquette et Bigras (2010) ont développé la « situation risquée », une procédure observationnelle standardisée de 20 minutes, afin d'évaluer la qualité de la relation d'activation parent-enfant.

La relation d'activation se développerait surtout lorsque le parent, généralement le père, s'engage régulièrement dans des jeux physiques avec son enfant (Paquette, 2004a, 2004c). Ceci est cohérent avec l'hypothèse de Lamb et al. (1985) selon laquelle le jeu physique père-enfant contribue au développement du lien d'attachement père-enfant, ainsi qu'avec les résultats de Grossmann et al. (2002) à l'effet que la sensibilité du père durant le jeu prédit les modèles opérants internes d'attachement des enfants à l'âge de 10, 16 et 22 ans. Le jeu physique constitue d'ailleurs une caractéristique distinctive des interactions père-enfant. Avant d'élaborer davantage sur cette particularité, il importe de s'attarder aux ressemblances des interactions paternelles et maternelles.

Les ressemblances et les différences père/mère

Les études d'observation menées auprès des bébés tendent à démontrer que les styles d'interaction des pères et des mères avec ces derniers sont plus similaires que différents (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004; Lewis & Lamb, 2003), révélant notamment que les pères et les mères sont tous deux compétents pour interagir et communiquer avec leur nourrisson (Pederson, 1980; Yogman, 1981). Plus spécifiquement, en ce qui a trait aux ressemblances, les études indiquent que les pères et les mères encouragent l'exploration visuelle, la manipulation d'objets et l'attention aux relations de cause à effet durant le jeu avec leur bébé (Power, 1985; Teti, Bond,

& Gibbs, 1988), modifient leur façon de parler aux bébés (Dalton-Hummel, 1982; Golinkoff & Ames, 1979; Rondal, 1980), répondent aux cris et aux sourires de ces derniers (Berman, 1980), sont sensibles à leur enfant de un an lorsqu'occupés à une tâche (Notaro & Volling, 1999), et ajustent leur comportement pour s'accommoder aux changements développementaux dans les compétences de leurs bébés (Belsky, Gilstrap, & Rovine, 1984; Crawley & Sherrod, 1984; Hunter, McCarthy, MacTurk, & Vietze, 1987). Dans une méta-analyse de 172 études impliquant plus de 27 000 enfants, Lytton et Romney (1991) n'identifient qu'une seule différence entre les mères et les pères, soit une tendance significative, quoique modeste, des pères à encourager davantage que les mères l'utilisation de jeux stéréotypés en fonction du genre. Il semble également que les similarités entre le comportement des pères et des mères augmentent durant les années préscolaires (Labrell, Deleau, & Juhel, 2000; Lytton & Romney, 1991).

Il faut par contre souligner que ces premières études d'observation s'intéressent typiquement aux mères et aux pères dans un même contexte, une tendance qui est susceptible d'obscurcir les différences entre les comportements maternels et paternels, étant donné que différents contextes mettent des contraintes différentes sur les parents (Lewis & Gregory, 1987; Ross & Taylor, 1989). La plupart des études citées précédemment utilisent un contexte de jeu libre avec jouets, soit un contexte qui encourage des jeux plus maternels – comme le jeu de faire semblant – et qui rend plus probables des résultats ne montrant aucune différence entre les parents (Paquette et al., 2009). D'après Frascarolo (1997), une situation de jeu sans jouets aurait sans doute révélé plus tôt des différences père-mère.

Même s'il existe davantage de similitudes que de différences entre les comportements des mères et des pères avec leurs enfants, un certain consensus existe au sein de la communauté scientifique quant aux distinctions observées (Dubeau et al., 2007). Premièrement, les pères sont vus comme des partenaires plus exigeants sur le plan du langage et de la résolution de problèmes. Quelques études suggèrent effectivement que, d'une part, le père joue un rôle de pont linguistique vers le monde

extérieur en utilisant avec son enfant des formes plus complexes de langage que les mères (Ely, Gleason, Narasimhan, & McCabe, 1995; Ratner, 1988; Tomasello, Conti-Ramsden, & Ewert, 1990), ce qui amène les enfants à parler davantage et à utiliser un vocabulaire plus diversifié avec leur père (Rowe, Coker, & Pan, 2004). D'autre part, les pères ont moins tendance que les mères à résoudre les problèmes à la place de l'enfant (Labrell, 1997). Deuxièmement, les pères mettent davantage l'enfant au défi par des situations plus risquées ou par l'adoption de conduites moins conventionnelles (Dubeau, Clément, & Chamberland, 2005; Le Camus, 2000). Selon Labrell (1996), les enfants doivent apprendre à réagir aux événements imprévus et ce sont les pères qui facilitent cet apprentissage en les taquinant et en les déstabilisant avec des jeux créatifs et non conventionnels. Comparativement aux mères, les pères encouragent davantage les enfants, surtout les garçons, à explorer, en plus d'inciter davantage les adolescents à l'affirmation de soi et à l'indépendance (voir Parke, 1996). Selon certains chercheurs, les pères agiraient en tant que catalyseurs de la prise de risques en ce sens que, devant la nouveauté, ils incitent l'enfant à prendre des initiatives, à explorer, à s'aventurer, à se mesurer à l'obstacle, à être plus audacieux en présence d'étrangers et à s'affirmer face aux autres (Kromelow, Harding, & Touris, 1990). L'étude de Fagot, Kronsberg et MacGregor (1985) montre que les mères ont davantage tendance que les pères à intervenir et à arrêter l'enfant dans les activités à risque, bien que tous deux utilisent les mêmes barèmes pour évaluer les risques.

Le jeu parent-enfant

L'un des résultats les plus intéressants et les plus cohérents de la littérature en ce qui a trait aux différences dans les interactions père-enfant et mère-enfant est que les pères s'engagent généralement moins que les mères sur toutes les dimensions parentales, mais que le jeu caractérise davantage les interactions père-enfant (Paquette et al., 2009). Les études indiquent effectivement que les pères tendent à se

spécialiser dans le jeu, alors que les mères se spécialisent dans les soins, notamment (mais pas uniquement) en relation avec les bébés (Lamb, 1981, 2000; Lamb & Lewis, 2004; Lamb & Tamis-LeMonda, 2004). En fait, en termes relatifs, les mères jouent davantage que les pères avec leurs enfants (les pères passent 93% du temps passé par les mères à jouer avec leur enfant, une différence relative minime; Yeung, Sandberg, Davis-Kean, & Hofferth, 2001). En termes absolus toutefois, le jeu est une composante plus prédominante des interactions père-enfant, alors que les soins caractérisent davantage les interactions mère-enfant, à tout le moins durant l'enfance (Lamb, 2000). En d'autres mots, l'engagement du père dans les jeux correspond à la majorité du temps qu'il passe avec l'enfant (Kazura, 2000). Le jeu/compagnonnage occupe en effet la majeure partie des activités d'engagement paternel total (37%), les soins arrivant en second lieu (28%), et la combinaison de ces deux activités représentant environ les deux tiers du temps d'engagement paternel (Yeung et al., 2001). Ces données récentes viennent appuyer des données issues de la littérature plus ancienne (Clarke-Stewart, 1978; Kotelchuk, 1976; Lamb, 1977; Rendina & Dickerscheid, 1976; Yarrow et al., 1984).

Concernant les types de jeux caractéristiques de chacun des parents, les pères s'engagent davantage que les mères avec leurs enfants, de la deuxième à la dixième année de vie, dans du jeu qualifié de physique, vigoureux, stimulant, imprévisible et non-conventionnel (Clarke-Stewart, 1978; Crawley & Sherrod, 1984; Dickson, Walker, & Fogel, 1997; Lamb, 1977; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984, 1986; Power, 1985; Russell & Russell, 1987; Stevenson, Leavitt, Thompson, & Roach, 1988; Teti et al., 1988), particulièrement avec leurs fils (Carson, Burks, & Parke, 1993; Jacklin, DiPietro, & Maccoby, 1984; Lindsey, Mize, & Pettit, 1997a; MacDonald & Parke, 1986; Power & Parke, 1983). Les jeux physiques dont il est question incluent des jeux bien connus tels que les jeux d'exercice physique avec les nourrissons, lancer l'enfant dans les airs et le rattraper, le faire sauter sur les genoux, faire le cheval, le chatouiller et, dès l'âge préscolaire, faire des jeux de lutte avec lui (Paquette, 2004a). Quant aux jeux non conventionnels, les recherches de Labrell

(1996, 1997) révèlent que, lorsque les pères introduisent des objets dans le jeu, ils le font comme prétexte pour entrer en contact physique avec l'enfant, utilisant plus souvent les objets d'une manière inhabituelle que les mères. Les mères s'engagent quant à elles dans plus de jeu cognitif avec des objets et de jeu de rôle (jeu symbolique) avec leurs enfants que les pères (Clarke-Stewart, 1978; Crawley & Sherrod, 1984; Langlois & Downs, 1980; MacDonald & Parke, 1987), particulièrement avec leurs filles (Tamis-LeMonda & Bronstein, 1991). Somme toute, les mères s'engagent davantage dans du jeu symbolique avec leurs filles pendant que les dyades père-fils se spécialisent dans le jeu physique (Lindsey & Mize, 2001a). Ces données semblent se maintenir à travers les époques, des études récentes rapportant que le jeu actif est encore l'une des modalités prédominantes d'interaction père-enfant (Freeman, Newland, & Coyl, 2008). Néanmoins, les différences quant au genre de l'enfant pourraient tendre à s'amenuiser, les pères faisant de plus en plus de jeu physique avec leurs filles (Paquette et al., 2009).

Au plan culturel, ce ne sont pas seulement les pères euro-américains qui se spécialisent dans le jeu (Lamb & Lewis, 2004). Les pères afro-américains (Hossain, Field, Pickens, Malphurs, & Del Valle, 1997; Hossain & Roopnarine, 1994) et hispano-américains (Hossain et al., 1997) sont également plus susceptibles de jouer avec leurs enfants que de s'engager dans d'autres formes de soins auprès de ces derniers. Il en est de même pour les pères indiens (Roopnarine, Talukder, Jain, Joshi, & Srivastav, 1992), français, suisses et italiens (Best, House, Barnard, & Spicker, 1994; Frascarolo, 1994; Labrell, 1996). Cette tendance n'est toutefois pas universelle, les pères taiwanais rapportant jouer rarement avec leurs enfants (Sun & Roopnarine, 1996), et les pères dans les kibboutz israéliens ne jouant pas davantage avec leurs enfants de huit et 16 mois que les mères (Sagi, Lamb, Shoham, Dvir, & Lewkowicz, 1985). Les pères allemands (Best et al., 1994), suédois (Frodi, Lamb, Hwang, & Frodi, 1983; Lamb, Frodi, Hwang, & Frodi, 1982, 1983) et les pères de la communauté Aka de l'Afrique centrale (Hewlett, 1987) ne seraient pas non plus davantage joueurs que les mères.

Malgré ces variations inter-culturelles, les styles distinctifs paternels et maternels demeurent assez robustes, même chez les pères qui sont très engagés dans les soins aux enfants (Lamb & Lewis, 2004). Les différences père-mère semblent résumées par l'observation que les pères cherchent à exciter l'enfant alors que les mères visent davantage à le contenir (Dixon et al., 1981; Yogman, 1985). Plus spécifiquement, les pères semblent adopter avec leurs enfants un style interactif plus centré sur le jeu, notamment sur le jeu physique vigoureux, que les mères. La prochaine section se centre sur une opérationnalisation des concepts du jeu, du jeu physique, du rough-and-tumble-play (RTP) et du jeu de bataille, pour en arriver à une présentation des caractéristiques du jeu de bataille père-enfant favorisant l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire.

Le jeu

Le jeu est très fréquent à l'enfance et ce, chez les enfants de toutes les cultures (Bateson, 2005; Coplan & Arbeau, 2009; Power, 2000). Si certains chercheurs considèrent que le jeu est un construit facile à reconnaître et à définir (notamment le jeu symbolique; Pellegrini, 2002a; Smith & Vollstedt, 1985), d'autres soutiennent qu'il n'est pas si simple de circonscrire ce phénomène, les limites entre différents types de jeu, de même qu'entre le jeu et d'autres activités (telles que le travail, l'exploration et l'apprentissage) n'étant pas toujours claires (p. ex., Hughes, 1999). Il ne semble d'ailleurs pas y avoir de définition du jeu communément acceptée dans la littérature (Reed & Brown, 2000). La plupart des chercheurs s'entendent tout de même pour avancer qu'il s'agit généralement d'une activité plaisante et sans but sérieux ou immédiat (Martin & Caro, 1985; Pellegrini & Bjorklund, 2004; Pellegrini, Dupuis, & Smith, 2007; Smith & Vollstedt, 1985). Plus précisément, pour être considérée comme du jeu, une activité doit être intrinsèquement motivée, librement choisie, plaisante, non-littérale et activement engageante pour les participants (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Par ailleurs, bien qu'il soit établi dans la communauté

scientifique que le jeu puisse se présenter sous différentes formes (Bateson, 2005), il ne paraît pas y avoir de catégorisation consensuelle des types de jeu (Jenvey & Jenvey, 2002; Johnson, Christie, & Wardle, 2005; Power, 2000; Reed & Brown, 2000). Une taxonomie bien connue est celle de Piaget (1962), qui propose de distinguer (selon les stades de développement de l'enfant) le jeu sensorimoteur, le jeu symbolique et le jeu de règles. S'inspirant des travaux de Piaget, plusieurs chercheurs en psychologie du développement se sont centrés sur l'étude du jeu symbolique, souvent à l'exclusion des autres formes de jeu (Pellegrini, 2002b, 2007; Smith, 2007a). Les descriptions traditionnelles du développement des formes de jeu à l'enfance n'incluent d'ailleurs typiquement pas le jeu d'activité physique (Coplan & Arbeau, 2009). Il n'en demeure pas moins que, parallèlement au courant piagétien, certains chercheurs, notamment en éthologie, se sont davantage intéressés aux composantes physiques et sociales du jeu (p. ex., Smith, 2007a), offrant par le fait même un certain nombre de données sur le jeu physique au-delà de la période sensorimotrice. Notamment, la catégorisation du jeu de Bekoff et Byers (1998) introduit la distinction entre le jeu social, le jeu avec objets et le jeu de locomotion. De plus, la recherche reconnaît des types spécifiques de jeu physique tels que le *rough-and-tumble-play* (p. ex., Blurton Jones, 1972; Humphreys & Smith, 1987; Smith, 2005).

Le jeu d'activité physique et le *rough-and-tumble-play* (RTP)

Dans un article central sur le jeu physique des enfants, Pellegrini et Smith (1998) décrivent le jeu d'activité physique comme pouvant impliquer du symbolisme ou des règles, être solitaire ou social, sa particularité étant la présence d'activité physique modérée ou vigoureuse. Ils l'illustrent en mentionnant que les enfants qui font des jeux physiques courent, grimpent, font des roulades et des acrobaties, se poursuivent et font des jeux de bataille. Toujours selon ces chercheurs, le jeu d'activité physique se divise en trois principaux types qui se recoupent mais qui

respectent une séquence développementale, soit : les stéréotypies rythmiques, le jeu d'exercice et le *rough-and-tumble play* (RTP).

Contrairement au jeu d'activité physique, le RTP est social par définition, ne pouvant se produire qu'en présence d'au moins un partenaire (Pellegrini & Smith, 1998; Smith, Smees, & Pellegrini, 2004). Le RTP représenterait environ 15% du jeu physique vigoureux (Hughes, 1999). Le terme RTP aurait d'abord été utilisé pour décrire des jeux de bataille et de poursuite (*play-fighting*² and *play-chasing*) observés chez des animaux, notamment les singes rhésus (p. ex., Groos, 1901; Harlow, 1962, 1965; Harlow & Harlow, 1962). Blurton Jones (1967), dans une étude éthologique du comportement des enfants en classe préscolaire (cinq garçons et cinq filles), est le premier à avoir décrit chez les humains des comportements de RTP (Humphreys & Smith, 1984; Power, 2000). Par la suite, la plupart des travaux classiques à ce sujet ont été effectués par des éthologues anglais (p. ex., Blurton Jones, 1972; Humphreys & Smith, 1984, 1987; McGrew, 1972a, 1972b; Smith, 1982; Smith & Connolly, 1972), toujours dans la tradition d'observation du comportement animal (p. ex., Harlow, 1962; Hinde, 1980; Tinbergen, 1951, 1963). Depuis, une littérature assez importante a été élaborée sur le RTP (Smith, 2007a), mais ce type de jeu demeure l'un des moins étudiés et les plus ambigus chez les humains (Pellegrini, 2002a, 2003), probablement en partie parce qu'il est souvent perçu par les adultes comme étant dérangeant (Panksepp, 1993), potentiellement dangereux (Panksepp, 1998; Sandseter, 2007) ou à teneur agressive (Ladd & Burgess, 2001; Scott & Panksepp, 2003). Il semble d'ailleurs persister dans la littérature des ambiguïtés et des débats entourant la définition et les fonctions du RTP. Notamment, les comportements inclus dans la définition du RTP, la pertinence de différencier des formes de RTP, de même que la distinction entre les concepts de RTP et de jeu de bataille semblent faire l'objet de positions différentes entre les chercheurs.

² Dans les rares articles francophones sur le RTP, le terme *play-fighting* est traduit comme étant du « jeu de lutte » (p. ex., Paquette, 1994, 2004a). Dans le cadre de cette thèse, le terme « jeu de bataille » est retenu, car il semble refléter une plus vaste gamme de comportements.

Les chercheurs ne décrivent pas exactement tous les mêmes comportements lorsqu'il est question de RTP. La liste des comportements répertoriés varie légèrement selon que les études portent sur les animaux ou les humains, en fonction de l'âge et du genre des participants, ainsi qu'en fonction du partenaire de jeu (entre enfants ou avec un adulte). Sans présenter exhaustivement l'ensemble des comportements rapportés dans les études, il importe de souligner que la configuration comportementale étiquetée comme du RTP représente un facteur stable : elle a été répliquée par différentes équipes de recherche, auprès d'échantillons distincts et ce, autant dans les travaux des premiers éthologues (p. ex., Blurton Jones, 1967, 1972; McGrew, 1972b; Smith & Connolly, 1972), que dans le cadre de recherches plus récentes (p. ex., Flanders, Leo, Paquette, Pihl, & Séguin, 2009; Paquette, Carbonneau, Dubeau, Bigras, & Tremblay, 2003). Ainsi, le RTP se caractérise généralement par des comportements qui pourraient sembler agressifs (tels que lutter, s'agripper, donner des coups avec les poings et les pieds, se poursuivre), si ce n'était du contexte ludique dans lequel ils sont effectués et des affects positifs exprimés (p. ex., Blurton Jones, 1972; Flanders et al., 2009; Fry, 1990; Humphreys & Smith, 1984; Paquette et al., 2003; Pellegrini, 1995; Pellegrini & Smith, 1998; Smith & Lewis, 1985).

Par ailleurs, plusieurs chercheurs suggèrent qu'il serait utile de sous-diviser le RTP en catégories de comportements (p. ex., DiPietro, 1981; Fry, 1988, 1990; Humphreys & Smith, 1987; Pellegrini, 1994, 1995; Smith & Boulton, 1990; Smith, Hunter, Carvalho, & Costabile, 1992). Le débat entourant la différenciation des comportements observés au cours du RTP concerne plus particulièrement la pertinence de traiter distinctement le jeu de poursuite (i.e., des formes de RTP sans contact physique, telles que se poursuivre et se sauver) et le jeu de bataille (i.e., des formes de RTP avec contact, telles que lutter et se donner des coups). Certains chercheurs excluent le jeu de poursuite de leur définition du RTP (p. ex., Boulton & Smith, 1989; Flanders et al., 2009 ; Paquette et al., 2003), alors que d'autres traitent la poursuite et la bataille dans une unique constellation de comportements (p. ex.,

Aldis, 1975; Humphreys & Smith, 1984; Pellegrini, 2007). Les chercheurs en faveur de la distinction du RTP avec et sans contact soutiennent que cette différenciation serait nécessaire pour tester des hypothèses fonctionnelles du RTP (p. ex., Pellegrini, 1994, 1995; Smith & Boulton, 1990). Bien que la poursuite et la bataille puissent survenir de manière indépendante lors du jeu entre enfants (Power, 2000), il a semblé – dans le cadre de l’observation des jeux physiques père-enfant pour cette thèse – qu’il était plutôt rare que ces deux comportements surviennent au cours d’épisodes de jeu séparés. De plus, s’il se vérifie dans la littérature que le RTP sur la cour d’école avec contact entre enfants (et non le RTP sans contact) soit lié à des fonctions de dominance à l’adolescence (p. ex., Pellegrini, 1994, 1995), le RTP étudié ici prend place dans un contexte tout-à-fait différent (soit à la maison, entre un père et son enfant d’âge préscolaire). Il est à noter également que les comportements de RTP avec contact décrits dans les travaux de Pellegrini (1994, 1995) ne correspondent pas exactement à la définition ici adoptée, ces derniers étant observés dans un contexte de jeu similaire au football. La définition originale du RTP (i.e., comportements de jeu de bataille et de poursuite) est ainsi retenue dans le cadre de la présente thèse.

Il semble enfin y avoir dans la littérature une certaine confusion concernant la distinction entre le RTP et le jeu de bataille. Plusieurs chercheurs s’en remettent à la définition originale en énonçant que le RTP est constitué du jeu de bataille et du jeu de poursuite (p. ex., Blurton Jones, 1967; Boulton, 1991b, 1992, 1993, 1996; Boulton & Smith, 1989, 1992; Fry, 2005; Harlow, 1962; Humphreys & Smith, 1984, 1987; Pellegrini, 1988a; Reed & Brown, 2000; Smith, 2007a), laissant supposer que le RTP serait une catégorie de jeu englobant le jeu de bataille. Or, il arrive assez régulièrement que le RTP soit traité par les chercheurs comme un équivalent du jeu de bataille (p. ex., Johnson et al., 2005; Pellis & Pellis, 1996; Pellegrini, 2003; Pellegrini et al., 2007), certains annonçant par exemple le thème du RTP mais ne décrivant par la suite que des comportements du jeu de bataille (p. ex., DiPietro, 1981; Sandseter, 2007). Les termes RTP et jeu de bataille semblent ainsi assez couramment utilisés de façon interchangeable. Conséquemment, des résultats obtenus

dans le cadre d'une étude sur le jeu de bataille sont parfois repris dans des travaux sur le RTP, l'inverse s'observant également. Cette confusion pourrait s'expliquer en partie par la difficulté à traduire adéquatement le terme RTP. Par exemple, dans un article rédigé en français, Paquette (2004a) parle de jeu de lutte et il décrit les mêmes comportements avec le terme de RTP dans un article rédigé en anglais (2004c). Cette équivalence implicite des concepts de RTP et de jeu de lutte est plus explicite dans un article rédigé en français en 2010 par Paquette et al., qui placent le terme rough-tumble-play entre parenthèses après avoir référé aux jeux de lutte ou de bataille (p.253).

Le jeu de bataille

Devant le fait que le RTP et le jeu de bataille ne semblent pas bien distingués dans la littérature et considérant la difficulté à traduire adéquatement le concept de RTP, le terme « jeu de bataille » est ici retenu pour référer aux comportements observés lors des épisodes de jeu physique père-enfant (voir grille d'observation à l'annexe 1). Malgré le risque d'entretenir la confusion terminologique (entre RTP et jeu de bataille), ce dernier terme est retenu car il rend mieux compte des comportements observés dans les dyades du présent échantillon que les autres concepts proposés (p. ex., jeu de lutte), en plus d'être couramment utilisé dans la littérature. Les termes choisis par les chercheurs (jeu physique, RTP ou jeu de bataille) seront néanmoins respectés lorsque leurs travaux seront cités. En somme, cette thèse porte sur le jeu de bataille, défini ici comme l'équivalent du RTP, c'est-à-dire une forme de jeu physique vigoureux et social se caractérisant par des comportements qui pourraient sembler agressifs (tels que lutter, s'agripper, donner des coups, se poursuivre), si ce n'était du contexte ludique dans lequel ils sont effectués. Ainsi, les enfants qui font des jeux de bataille luttent, se poursuivent, se saisissent, se poussent et se donnent des petits coups dans un contexte ludique, un contexte de plaisir manifeste (Paquette et al., 2003, 2010; Pellegrini, 2002a, 2002b;

Pellegrini & Smith, 1998; Smith et al., 2004). Certains auteurs considèrent les jeux de chatouille comme faisant partie des jeux de bataille (p. ex., Kerns & Barth, 1995), mais comme la plupart des recherches n'incluent pas ce comportement dans leur définition, il est ici exclu des comportements de jeux de bataille.

Il semble pertinent de souligner que cette thèse porte sur le jeu physique de bataille, afin de l'en distinguer clairement des jeux symboliques de bataille (tels que les jeux de guerre avec jouets et les jeux vidéos ou à l'ordinateur qui présentent des thèmes violents) (Costabile, Genta, Zucchini, Smith, & Harker, 1992; Johnson et al., 2005; Paquette et al., 2010). Les dyades observées utilisent leurs corps pour jouer à se battre, ils sont en contact direct l'un avec l'autre et n'utilisent pas de jouets pour symboliser une bataille, bien que des dimensions symboliques soient parfois introduites dans leur jeu, par exemple par l'adoption momentanée ou prolongée de rôles divers (p. ex., super-héro). Par ailleurs, même lorsque des objets sont introduits dans le jeu (p. ex., coussins), l'activité demeure centrée sur le contact physique entre les participants, et non sur l'objet. Ceci permet de statuer que le RTP et le jeu de bataille sont une catégorie distincte des sports d'équipe tels que le soccer ou le football. La perspective ici adoptée diffère ainsi de celle de Jarvis (2007) et de Pellegrini (1994, 1995), qui abordent des sports d'équipe comme une activité s'inscrivant dans le contexte du RTP. Ces distinctions établies, il importe de s'intéresser plus longuement à la différence entre le jeu de bataille et la vraie bataille, ces comportements étant souvent confondus par les adultes (Scott & Panksepp, 2003).

La distinction entre le jeu de bataille et la vraie bataille

Bien que le jeu de bataille soit d'abord pratiqué à la maison entre parents et enfants (Hughes, 1999), la majorité des études au sujet du RTP humain porte sur le RTP entre enfants (Cohen, 2006; Pellegrini, 2002b; Scott & Panksepp, 2003). Tel que mentionné précédemment, la plupart des premiers travaux sur ce thème ont été menés

conformément à la tradition éthologique d'observation du comportement dans un contexte naturel, favorisant l'étude du RTP entre enfants dans leur classe ou sur la cour d'école. Les études présentant les distinctions entre le jeu de bataille et la vraie bataille se sont ainsi généralement déroulées dans ces contextes.

Les vraies batailles et les jeux de bataille partagent des actions motrices communes, telles que donner des coups de poing et des coups de pied, se saisir, se pousser, etc. (Boulton, 1991a, 1993; Humphreys & Smith, 1984). Cependant, les données empiriques soutiennent que les batailles pour jouer et les batailles agressives devraient être considérées comme des catégories distinctes de comportement, et ce dans les études menées aux États-Unis (Aldis, 1975; DiPietro, 1981; Pellegrini, 1987, 1988b, 1989, 2002a, 2002b; Pellegrini et al., 2007), au Royaume-Uni (Blurton Jones, 1967, 1972; Boulton, 1991a, 1993, 1996; Boulton & Smith, 1992; Humphreys & Smith, 1987; Smith, 1989, 1997, Smith & Boulton, 1990; Smith & Lewis, 1985; Smith, Smees, Pellegrini, & Menesini, 2002), au Mexique (Fry, 1987) et en Inde (Roopnarine, Hooper, Ahmeduzzaman, & Pollack, 1993). Fry (2005) présente un tableau (Tableau I) qui résume plusieurs travaux de systématisation des différences entre vraie bataille et jeu de bataille (observées lors du jeu entre enfants de trois à huit ans) (Blurton Jones, 1967; Fry, 1987; Smith, 1997; Smith et al., 2002).

Tableau I. Caractéristiques distinctives du RTP et de l'agression

Caractéristiques	Jeu	Agression
1. Contenu comportemental variable durant l'interaction	Typique	Rare
2. Poursuite	Parfois	Rare
3. Lutte	Parfois (avec retenue)	Rare (mais avec force)
4. Inversion de rôles	Commun	Absent
5. Retenue	Typique	Moins apparent ou absent
6. Auto-handicap (par le plus grand/plus fort partenaire)	Observable	Absent
7. Fréquence relative	Beaucoup plus commun que l'agression	Beaucoup moins commun que le jeu
8. Expression faciale	Sourire, rire, expression de jeu ou, moins souvent, expression neutre	Sourcils froncés, regard fixe, dents sorties, pleurs, visage crispé
9. Conflit pour une ressource précédant l'interaction	Rare	Fréquent
10. Relation spatiale des participants suivant l'interaction	Restent souvent ensemble	Se séparent souvent
11. Réactions des autres	Typiquement non intéressés	Amène une foule
12. Éléments de fantaisie	Commun	Absent
13. Nombre de participants	Deux ou plus	Rarement plus de deux

Sans reprendre chacune des caractéristiques du tableau, une analyse de ces dernières met en évidence que le jeu de bataille ne vise pas à faire mal au partenaire (Pellegrini et al., 2007). Paquette l'illustre bien lorsqu'il décrit les jeux de lutte comme un système composé de mécanismes dont le but est de favoriser le contact physique entre les participants, tout en évitant les blessures (Paquette, 1994) et l'escalade des agressions (Paquette et al., 2010). Ainsi, dans le jeu de bataille, les enfants retiennent l'intensité de leurs coups ou de leurs poussées afin de ne pas blesser ni ennuyer l'autre (p. ex., Boulton, 1991a; Pellegrini & Smith, 1998; Smith & Boulton, 1990). Lorsqu'un comportement entraîne de la détresse chez le partenaire, le responsable montre généralement des signes de regret, indiquant qu'il s'agissait d'un accident (p. ex., Boulton, 1993a). Les partenaires de jeu de bataille alternent entre le rôle d'« agresseur » et de « victime » (p. ex., Boulton, 1991a; Pellegrini & Smith, 1998; Smith & Boulton, 1990), visant possiblement de la sorte à prolonger l'interaction (Paquette et al., 2010; Peterson & Flanders, 2005), plutôt que d'y mettre un terme en établissant un vainqueur. L'étude de Fry (1987) suggère d'ailleurs que les jeux de bataille entre enfants durent presque quatre fois plus longtemps que les vraies agressions, une différence nettement significative. De plus, des chercheurs constatent que tous les comportements observés durant les vraies batailles peuvent se produire durant les jeux de bataille (de façon atténuée), mais que le jeu de bataille est constitué de comportements additionnels, tels que dépasser l'autre en courant, lutter, pousser et tirer le partenaire, faire une roulade avant de donner un coup de pied (p. ex., Boulton, 1991a; Fry, 1987; Power, 2000). Il semble ainsi que, dans le cadre du jeu de bataille, les partenaires essaient davantage de comportements qui risqueraient de ne pas être efficaces s'il s'agissait d'une vraie bataille (Power, 2000), signant un plus grand intérêt pour les comportements que pour les résultats (Pellegrini et al., 2007). Ces caractéristiques et mécanismes du jeu de bataille (p. ex., sourire de jeu, handicap de la force, renversement de rôles, etc.) auraient pour objectifs de maintenir l'excitation à un niveau optimal (ni trop bas ni trop haut) afin de permettre la

prolongation du jeu, de minimiser le risque de blessures et d'éviter que les jeux culminent en vraies agressions (Paquette et al., 2010).

En plus des différences structurales émises par les chercheurs entre ces deux types de comportement, des études montrent que les enfants savent distinguer les jeux de bataille des batailles agressives et ce, dès l'âge préscolaire (Pellegrini & Perlmutter, 1988; Smith & Lewis, 1985). Des recherches utilisant une méthodologie où les enfants doivent dire si l'épisode visionné en est un de jeu de bataille ou de vraie bataille suggèrent qu'à l'âge scolaire, les enfants deviennent de plus en plus habiles pour expliquer leur décision à l'aide de critères précis (p. ex., se basent sur l'intensité des coups, l'intention présumée et l'expression faciale des participants) (Boulton, 1988, 1991a, 1993; Humphreys & Smith, 1987; Smith, 1997; Smith et al., 1992). Une étude transnationale comparant les critères utilisés par des enfants italiens et anglais d'âge scolaire démontre que ces derniers arrivent à distinguer le jeu de bataille de la vraie bataille même lorsqu'ils visionnent la vidéo d'une dyade parlant une langue étrangère, indiquant que les jugements peuvent se faire sur la base de signes non-verbaux (Costabile et al., 1991). De plus, les partenaires de jeu de bataille sont généralement des amis (Boulton, 1991b; Humphreys & Smith, 1987; Smith et al., 2002, 2004) et lorsque l'on interroge les enfants sur les motifs pour lesquels ils jouent à se battre, ils répondent typiquement « parce que c'est agréable » (Smith & Boulton, 1990; Humphreys & Smith, 1987; Pellegrini, 2002a; Smith & Lewis, 1985; Smith et al., 2002, 2004).

Également, le RTP et les agressions seraient indépendants l'un de l'autre chez la plupart des enfants, c'est-à-dire qu'ils ne coïncideraient pas et que les jeux de bataille résulteraient en vraies batailles dans moins de 1% des cas chez les enfants populaires (Boulton, 1991a; Fry, 1987; Pellegrini, 1988a; 1989, Smith et al., 2004). Non seulement le RTP ne mènerait généralement pas à l'agression et au dispersement à l'enfance, mais il permettrait l'affiliation continue sous la forme de jeu avec règles chez les enfants populaires d'âge scolaire et ce, de façon concomitante (Pellegrini, 1988a, 1989, 1990) et longitudinale (Pellegrini, 1991). Cependant, les enfants rejetés

d'âge scolaire utiliseraient un éventail plus limité d'indices que les enfants populaires et ils seraient moins justes que ces derniers dans la distinction entre la bataille agressive et ludique, augmentant significativement la probabilité d'escalade du RTP en agression (environ 30% des cas; Pellegrini, 1990) chez les enfants de statut sociométrique moins favorable (Boulton, 1988; Boulton & Smith, 1992; Pellegrini, 1988b). À l'adolescence, la capacité à distinguer si deux personnes participent à un jeu de bataille ou à une vraie bataille se maintiendrait (Boulton, 1992), mais il y aurait davantage d'épisodes passant du jeu à l'agression dans ce groupe d'âge (Neill, 1976). Certains chercheurs (p. ex., Boulton, 1993) soutiennent que les fonctions du jeu de bataille pourraient changer de l'enfance à l'adolescence et que l'agression pourrait être introduite dans le jeu de bataille par les adolescents afin d'établir leur statut de dominance.

Malgré un ensemble de données théoriques et empiriques assez cohérent sur la distinction entre le jeu de bataille et la vraie bataille, la différence entre ces deux comportements ne devrait pas être vue comme absolue (Boulton, 1993). Dans une minorité de cas, les comportements pourraient être vraiment ambigus (comme lorsqu'un participant en frappe un autre assez fort, mais que les enfants sourient; Boulton, 1993). Ce genre de comportement pourrait expliquer le malaise de certains adultes face au jeu de bataille, ces derniers confondant d'ailleurs assez souvent le jeu de bataille et les vraies agressions (Scott & Panksepp, 2003).

Les prochaines lignes portent sur les caractéristiques liées à la prévalence du jeu de bataille, telles que la culture, le genre et l'âge. Les données sur le jeu de bataille entre enfants sont d'abord présentées, puis le jeu de bataille parent-enfant est abordé.

La prévalence du jeu de bataille entre enfants

Le jeu de bataille entre enfants semble assez répandu à travers le monde. En effet, bien que la plupart des données sur ce type de jeu provienne des États-Unis (p.

ex., Aldis, 1975) et du Royaume-Uni (p. ex., Blurton Jones, 1967), une étude transculturelle en souligne la présence dans six pays (i.e., États-Unis, Japon, Philippines, Nord de l'Inde, Kenya et Mexique; Whiting & Whiting, 1975). Certains chercheurs offrent également des données plus détaillées sur le jeu de bataille de cultures en particulier, comme chez certaines communautés africaines (p. ex., les Zhun/twa – Blurton Jones & Konner, 1973; les Kalahari San – Konner, 1972; les !Ko – Eibl-Eibesfeldt, 1974), chez les enfants brésiliens de deux à quatre ans (Frey & Hoppe-Graff, 1994) et chez les enfants zapotèques mexicains de trois à huit ans (Fry, 1987, 1990, 1992). Des études menées au Japon (Takeuchi, 1994) et du côté du Pacifique Sud (Hogbin, 1970; Martini, 1994) confirment la présence du jeu de bataille entre enfants dans ces régions du monde. Par ailleurs, le jeu de bataille et les vraies batailles seraient très rares dans certaines cultures considérées plus pacifiques et moins compétitives, telles que les Semai de Malaisie (Fry, 2005), la communauté zapotèque de La Paz au Mexique (Fry, 1987, 1988, 1990, 1992) et les Indiens Parakana de l'Amazonie brésilienne (Gosso, Otta, Salum e Morais, Ribeiro, & Bussab, 2005). L'ensemble de ces données tend à suggérer une distribution quasi-universelle du jeu de bataille entre enfants, ainsi que des comportements caractéristiques de ce type de jeu similaires d'une culture à l'autre (Fry, 2005; Jarvis, 2007).

La plupart des chercheurs qui s'intéressent au jeu physique entre enfants et qui investiguent les différences de genre rapportent que les garçons tendent à participer au RTP et au jeu de bataille à des fréquences et à des intensités plus élevées que les filles (Pellegrini, 2007). Cette tendance se vérifie auprès de différents échantillons d'enfants d'âge préscolaire dans le contexte de leur classe (p. ex., Blurton Jones, 1967, 1972; Blurton Jones & Konner, 1973; Brindley, Clarke, Hutt, Robinson, & Wethli, 1973; Smith, 1973; Smith & Connolly, 1972, 1980), dans le contexte d'une salle de jeu expérimentale (DiPietro, 1981; Pellegrini, 1985), ainsi qu'auprès d'enfants d'âge scolaire sur la cour d'école (p. ex., Humphreys & Smith, 1984, 1987; Pellegrini, 1988a). La robustesse de cette tendance est également

appuyée par le fait qu'elle se vérifie dans des sociétés industrialisées telles que les États-Unis (p. ex., Carson et al., 1993; DiPietro, 1981; Pellegrini, 1995; Pellegrini & Smith, 1998) et le Royaume-Uni (p. ex., Blurton Jones, 1967; Blurton-Jones & Konner, 1973; Brindley et al., 1973; Humphreys & Smith, 1987; Smith & Connolly, 1972, 1980; Smith & Lewis, 1985; Smith, 1997), de même que dans des sociétés plus traditionnelles (p. ex., Bock, 2005; Fry, 2005; Gosso et al., 2005; Pellegrini & Smith, 1998). La différence de genre serait particulièrement claire en ce qui a trait aux comportements de bataille, mais elle serait moins évidente pour les comportements de poursuite (Aldis, 1975; Smith & Connolly, 1972). Par ailleurs, un phénomène de ségrégation sexuelle s'observerait. Les garçons d'âge préscolaire et d'âge scolaire adopteraient effectivement plus de comportements de RTP entre eux que les filles du même âge entre elles (Colwell & Lindsey, 2005; Jarvis, 2006, 2007; MacDonald & Parke, 1984; Pellegrini, 1989), soulignant la préférence des enfants pour un partenaire de jeu de leur propre genre (p. ex., Fabes, Martin, & Hanish, 2003; LaFrenière, Strayer, & Gauthier, 1984). Maccoby (1990) identifie d'ailleurs le RTP comme une caractéristique distinctive centrale entre les interactions des garçons et celles des filles. Des épisodes de RTP surviendraient parfois entre des partenaires des deux genres et ils impliqueraient alors généralement plus de comportements de poursuite que de bataille (Jarvis, 2006, 2007). Une minorité d'études ne rapporte pas de différences de genre dans la fréquence de RTP et de jeux de bataille (p. ex., Fry, 1988).

Les hypothèses avancées pour expliquer que les garçons font plus de RTP que les filles sont de deux ordres (Humphreys & Smith, 1984; Hughes, 1999). D'un côté, les tenants de l'influence culturelle attribuent les différences à un renforcement différentiel, entre autres par les parents, du jeu de bataille chez les jeunes enfants (p. ex., Pellegrini, 1987, 2007). D'un autre côté, les tenants de l'approche biologique avancent que l'influence d'hormones sexuelles (notamment la testostérone) prédispose davantage les jeunes mâles que les jeunes femelles à prendre plaisir au RTP (p. ex., Hines & Kaufman, 1994).

Étant donné que la plupart des études sur le jeu de bataille entre enfants emploient des devis transversaux (seulement deux études longitudinales sont publiées à ce sujet : Pellegrini, 1991, 1995), il est difficile de tirer des conclusions fermes à propos de la trajectoire développementale de ce type de jeux (Power, 2000). Ceci est d'autant plus compliqué que plusieurs des études transversales confondent le degré scolaire avec l'âge des enfants (Power, 2000). Malgré les limites des données disponibles, les quelques informations à propos de la trajectoire développementale des jeux de bataille chez les enfants sont cohérentes avec la courbe en U inversé retrouvée chez les animaux (Power, 2000) et dans les autres formes de jeu (bien que les âges de début, de sommet et de déclin varient en fonction des différentes formes de jeu; Pellegrini, 1987, 2002b, 2007). Ainsi, le RTP entre enfants serait d'abord observé vers l'âge de deux ans (p. ex., Groos, 1901; Konner, 1972; Blurton Jones, 1972; Smith, 1973), augmenterait en fréquence au cours de la période préscolaire (p. ex., Blurton Jones, 1967, 1972; McGrew, 1972b; Smith & Connolly, 1972; Smith, 1973; DiPietro, 1981), atteindrait un sommet vers l'âge de sept ans (13,3% des jeux libres des enfants de sept ans; Humphreys & Smith, 1984) et diminueraient ensuite progressivement au cours de la préadolescence et de l'adolescence (9,3 % à l'âge de neuf ans, 4,6% à l'âge de onze ans; Humphreys & Smith, 1984) (Smith, 1997; Pellegrini & Smith, 1998). Plus précisément, les jeux de bataille entre enfants compteraient pour environ 5% de tous les comportements à l'âge préscolaire, 10% à l'âge scolaire (Fry, 1987; Humphreys & Smith, 1987) et 4% au début de l'adolescence (Pellegrini, 2007), comptant ainsi en moyenne pour 5 à 10% du temps de jeu libre des enfants (Boulton & Smith, 1989).

La prévalence du jeu de bataille parent-enfant

Malgré la prédominance des études sur le jeu de bataille entre enfants, il importe de rappeler que les jeux physiques se produisent d'abord entre les jeunes enfants et leurs parents (Carson et al., 1993; Pellegrini, 2002a). D'un point de vue

évolutionniste, les parents joueraient avec leurs enfants lorsqu'ils font partie d'un groupe culturel ou d'une espèce dont les caractéristiques favorisent un niveau élevé d'investissement parental (p. ex., néoténie, plasticité cérébrale, monogamie; Trivers, 1985). Les humains seraient l'espèce montrant le plus haut niveau d'investissement parental (MacDonald, 1993). Les variations culturelles liées au niveau d'investissement parental expliqueraient, d'une perspective évolutionniste, pourquoi le jeu parent-enfant n'est pas observable dans certaines cultures (p. ex., dans une société péri-urbaine et polygame du Kenya – Edwards & Whiting, 1993; dans une société rurale du Mexique caractérisée par une organisation familiale extensive – Farver, 1993). Par ailleurs, dans les sociétés occidentales, caractérisées entre autres par la monogamie, les parents rapporteraient jouer régulièrement avec leurs enfants, entre autres sous la forme de RTP (MacDonald, 1993).

La mère serait souvent la première à faire du RTP avec son jeune bébé, surtout des jeux de chatouille et des simulations d'attaques (Peterson & Flanders, 2005; Tremblay, 2003). Puis, des différences en fonction du genre du parent et de l'enfant s'installeraient, en faveur d'une prédominance du RTP père-fils et du jeu symbolique mère-fille. En effet, avec le développement de la coordination motrice, le père deviendrait le partenaire préféré de jeux physiques des garçons et des filles d'âge préscolaire (Roopnarine et al., 1993; Sullivan & Lewis, 1989), surtout des garçons selon certains chercheurs (p. ex., Lamb, 1997). Avec leur mère, les enfants d'âge préscolaire auraient plutôt tendance à faire des jeux symboliques (Lindsey et al., 1997a). Les enfants, surtout les garçons, préféreraient les jeux physiques à toute autre forme de jeu avec n'importe lequel de leurs parents, mais ils auraient un plaisir plus intense avec leur père (Clarke-Stewart, 1978; Lamb, 1977; Ross & Taylor, 1989). Les garçons seraient plus susceptibles que les filles de jouer physiquement avec leurs parents, alors que les filles seraient plus susceptibles que les garçons de faire des jeux symboliques avec leurs parents (Lindsey et al., 1997a). Des données récentes (p. ex., Flanders et al., 2009) répliquent les résultats à l'effet que les garçons feraient davantage de RTP avec leur père que les filles.

Quant aux parents, ils seraient plus susceptibles de faire du jeu physique avec leurs fils qu'avec leurs filles et de faire du jeu symbolique avec leurs filles qu'avec leurs garçons (Lindsey et al., 1997a). Plus spécifiquement, les pères auraient davantage tendance à s'engager dans du jeu physique avec leurs garçons que les pères avec leurs filles et que les mères avec leurs garçons ou leurs filles (Clarke-Stewart, 1978; Lindsey et al., 1997a; MacDonald & Parke, 1986; Russell & Russell, 1987). D'autres études confirment que les pères feraient plus de jeux de bataille avec leurs fils qu'avec leurs filles (Carson et al., 1993; Jacklin et al., 1984; MacDonald & Parke, 1986), passant d'ailleurs plus de temps avec eux (Parke & Suomi, 1981). Bien que l'ensemble de ces données soutienne des différences liées au genre dans le style de jeu des pères et des mères avec leurs garçons et leurs filles, quelques études ne présentent pas de différences de cet ordre (p. ex., Bright & Stockdale, 1984; Stevenson et al., 1988).

En ce qui a trait à la fréquence de jeux de bataille parent-enfant en fonction de l'âge de l'enfant, le profil développemental le plus détaillé provient d'une étude menée par MacDonald et Parke en 1986. Dans leur étude, 390 familles comptant un total de 746 enfants âgés de moins d'un an à dix ans sont contactées par téléphone et questionnées sur la fréquence des interactions de jeux physiques que les parents font avec leurs enfants. Un effet développemental curvilinéaire, indiquant un bas niveau de jeu physique avant l'âge de un an, un sommet durant les années préscolaires suivi d'un déclin, est rapporté par ces chercheurs. Vers l'âge de quatre ans, soit le moment où la fréquence de RTP parent-enfant serait la plus élevée, les interactions de RTP représenteraient environ 8% des comportements parent-enfant, tel qu'observé par Jacklin et al., (1984). Selon Paquette (2004a, 2004c), les jeux de bataille seraient le type de jeux physiques père-enfant le plus fréquent dès la seconde année de vie de l'enfant. Les données de Jacklin et al. (1984) et de MacDonald et Parke (1986) sont rapportées par la majorité des chercheurs s'intéressant au RTP parent-enfant (p. ex., Carson et al., 1993; Flanders et al., 2009, 2010 ; Paquette et al., 2003; Pellegrini &

Smith, 1998). À l'instar de ces derniers, la période préscolaire est ici retenue comme un moment propice pour étudier les interactions de jeux de bataille père-enfant.

Les fonctions du jeu de bataille

D'un point de vue évolutionniste, la distribution quasi-universelle du RTP entre enfants, la fréquence élevée de ce type de jeu entre les parents et les enfants dans certains contextes culturels, en plus de l'homologie des comportements et des différences sexuelles de RTP entre les humains et les primates non-humains suggèrent que ce comportement ait évolué pour servir des fonctions adaptatives (Fry, 2005). En effet, selon les chercheurs évolutionnistes, les comportements de RTP ne seraient pas aussi répandus et ils n'auraient pas persisté dans l'histoire de l'humanité s'ils n'apportaient pas davantage de bénéfices que de coûts (en termes de temps, d'énergie et de risques de blessures) (p. ex., Pellegrini, 2007; Smith, 2007a). Les fonctions du jeu sont généralement définies, conformément à la perspective adoptée par Pellegrini (2002b, 2007), en termes de conséquences bénéfiques (Hinde, 1980). La perspective des conséquences bénéfiques est la plus répandue en psychologie développementale (Hinde, 1980) et elle se distingue de la définition des fonctions en termes biologiques (ou ultimes), selon laquelle un comportement est fonctionnel dans la mesure où il sert au succès reproductif (Pellegrini, 2007; Smith, 2007a). Les bénéfices du jeu peuvent être différés ou immédiats (Pellegrini, 2007). Le point de vue des bénéfices différés, qui suggère que les bénéfices du jeu durant l'enfance sont observables plus tard dans la vie, est le plus populaire en psychologie développementale. Ce point de vue a l'avantage de réconcilier l'idée qu'un comportement de jeu est sans but (Pellegrini et al., 2007), mais qu'il peut également présenter des bénéfices fonctionnels (Pellegrini, 2007). Les données de cette thèse ne peuvent pas être interprétées selon cette perspective, les mesures ayant été prises de façon concomitante. Il demeure tout de même intéressant de faire un bref survol des hypothèses fonctionnelles les plus répandues.

Plusieurs chercheurs s'intéressent à l'étude des fonctions adaptatives du RTP (p. ex., Boulton, 1992, 1996; Fry, 1990; Humphreys & Smith, 1987; Neill, 1976, 1985; Pellegrini, 1994, 2002b, 2003, 2007; Smith, 1982, 1989, 1997, 2007a; Smith & Boulton, 1990). Les trois hypothèses fonctionnelles les plus communément rapportées dans la littérature actuelle sont que le RTP chez les humains pourrait : 1) faciliter le développement d'habiletés sociales, 2) permettre la pratique d'habiletés de bataille dans des conditions sécuritaires, 3) contribuer à l'établissement et au maintien de la hiérarchie de dominance. Concernant la première hypothèse (habiletés sociales), les données de la recherche empirique et théorique convergent à l'effet que le RTP entre enfants et parent-enfant pourrait être lié à l'affiliation aux pairs durant l'enfance (Humphreys & Smith, 1987; Pellegrini, 1988). Concernant la troisième hypothèse (hiérarchie de dominance), les données de la recherche soutiennent que le RTP entre enfants pourrait être lié à l'agression et à la dominance à l'adolescence (Fagen, 1981; Humphreys & Smith, 1987; Neill, 1976; Pellegrini, 1995, 2003). La première et la troisième hypothèse seront davantage approfondies ultérieurement, en lien avec des données sur la pertinence des jeux de bataille père-enfant pour l'adaptation sociale des enfants. Quant à la seconde hypothèse (habiletés de bataille), bien qu'elle représente la perspective la plus traditionnelle dans la littérature auprès des animaux et des humains (p. ex., Smith, 1982; Symons, 1978) et qu'elle soit cohérente avec la différence de genre observée dans le RTP (en assumant que les habiletés de combat et de chasse sont plus caractéristiques des activités des mâles que des femelles, tout comme le RTP; Boulton & Smith, 1992), il n'y a pas d'évidence directe pour la soutenir dans la littérature animale ni dans la littérature humaine (Martin & Caro, 1985). Cette hypothèse n'est pas davantage approfondie dans le cadre de cette thèse.

Pour en revenir au jeu de bataille père-enfant, l'importance de ce type de jeu est mise en évidence par la littérature associant ces interactions à l'ajustement social des enfants. Ainsi, les prochaines lignes se centrent sur les données empiriques présentant des liens entre certaines caractéristiques du jeu de bataille père-enfant (i.e., des mesures de qualité du jeu de bataille) et des mesures de développement social

positif pour les enfants à l'âge préscolaire (i.e., compétences sociales élevées, faible agressivité/irritabilité et peu d'agressions physiques, faible anxiété/retrait). Avant d'introduire ces liens, il importe néanmoins de présenter brièvement ce qui est entendu par qualité du jeu de bataille.

La qualité du jeu de bataille père-enfant

Parke et ses collègues (McDowell & Parke, 2009; Parke, Burks, Carson, Neville, & Boyum, 1994; Parke, MacDonald, Beitel, & Bhavnagri, 1988; Parke et al., 1989, 2002, 2004) proposent, dans un modèle tripartite de la socialisation des enfants, qu'il existe trois façons par lesquelles les pères (ainsi que les mères) peuvent influencer les relations de leurs enfants avec les pairs (i.e., à travers les leçons apprises dans le contexte de la relation père-enfant, par les conseils directs du père sur les relations et par la régulation paternelle de l'accès et des activités liées aux pairs). Cette thèse se centre sur la première voie, traitant le jeu de bataille père-enfant comme un contexte relationnel qui permet indirectement à l'enfant de faire des apprentissages socio-émotionnels. L'impact est considéré comme indirect puisque le but du parent n'est pas explicitement de modifier ou d'augmenter les relations de l'enfant avec des partenaires sociaux extra-familiaux (Parke et al., 1988, 1989, 1994). Le rôle du parent en tant que partenaire interactif est la manière la plus commune et la plus démontrée empiriquement par laquelle les parents influencent les relations de leurs enfants (Parke, Cassidy, Burks, Carson, & Boyum, 1992).

Les chercheurs qui s'intéressent aux liens entre la qualité de la relation père-enfant et l'ajustement social des enfants s'inscrivent soit dans la tradition de l'attachement, soit dans la tradition de l'apprentissage socio-cognitif (Parke et al., 1988, 1989, 1992, 2004). Concernant le lien d'attachement père-enfant, certaines données récentes sur l'importance de la sensibilité paternelle durant le jeu ont été présentées précédemment (Grossmann et al., 2002). Bien que la sécurité du lien d'attachement soit un indicateur important de la qualité de la relation parent-enfant, la

relation d'attachement est considérée comme un produit de patrons d'interactions plus spécifiques entre le parent et l'enfant (Bretherton, 1993; De Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Cette thèse adopte ainsi une perspective plus moléculaire – celle des chercheurs de la tradition de l'apprentissage socio-cognitif (p. ex., Parke et al., 1989, 2004) – et s'intéresse aux liens entre la qualité des interactions père-enfant, plus précisément des interactions de jeu de bataille, et l'adaptation sociale des enfants.

Les liens entre les interactions de jeu père-enfant et l'adaptation sociale des enfants sont parfois étudiés à la lumière des styles parentaux (Baumrind, 1973; Hoffman, 1960). Baumrind (1966, 1967, 1971) propose qu'il existe trois styles parentaux (i.e., démocratique, autoritaire et permissif – le style négligeant ayant été ajouté dans des travaux subséquents) qui se distinguent sur les dimensions de la chaleur et du contrôle. La chaleur réfère à la quantité de disponibilité (*responsiveness*) et d'affection, alors que le contrôle réfère à la quantité de supervision et à l'imposition de règles (Baumrind, 1971). Les travaux de Baumrind portent uniquement sur les mères, mais une étude auprès d'un échantillon de pères (Paquette, Bolté, Turcotte, Dubeau, & Bouchard, 2000) identifie ces mêmes styles parentaux chez ces derniers, en plus d'un style additionnel, soit les pères « stimulants » (qui seraient un sous-groupe des parents démocratiques). Selon Paquette (2004a, 2004c), un jeu de bataille père-enfant de qualité contiendrait les deux dimensions du comportement parental (i.e., chaleur et contrôle).

Or, tous les chercheurs n'opérationnalisent pas la qualité du jeu de bataille en termes de chaleur et de contrôle. Brièvement, certains considèrent que la qualité du jeu père-enfant se définit en termes d'incitation sensible au jeu (p. ex., Grossmann & Grossmann, 1998). Dans un contexte de jeu de bataille, la sensibilité du père se manifesterait à sa façon d'être à l'écoute et de s'ajuster à l'état émotionnel de son enfant, par exemple en prenant des pauses lorsque l'enfant semble fatigué, en laissant ce dernier être sur le dessus et en lui permettant occasionnellement de gagner (par la diminution de sa propre force et des renversements de rôles) (Dumont & Paquette,

2008; Paquette, 2004a, 2004c; Paquette et al., 2003). D'aucuns postulent que le père devrait garder un certain degré de contrôle sur le jeu et maintenir sa position de dominance afin que l'enfant demeure en sécurité et en possession de ses moyens (p. ex., Flanders et al., 2009, 2010; Paquette, 2004a, 2004c). Par ailleurs, dans certaines études observationnelles, la qualité du jeu physique parent-enfant s'opérationnalise en termes de durée moyenne des épisodes de jeu, ainsi qu'à l'aide des fréquences et des types d'invitations et de réponses au jeu (p. ex., Barth & Parke, 1993; Kerns & Barth, 1995; MacDonald & Parke, 1984). D'autres utilisent les types d'invitations et de réponses à ces initiations pour mesurer la qualité du jeu via des indices de mutualité (i.e., équilibre parent-enfant entre le nombre d'invitations au jeu) et de conformité (i.e., balance dyadique dans le nombre de réponses positives aux invitations à jouer) (p. ex., Lindsey & Mize, 2000, 2001a, 2001b, 2001c; Lindsey, Mize, & Pettit, 1997a, 1997b).

De ces différentes opérationnalisations de la qualité du jeu physique père-enfant, un débat quant au degré optimal de contrôle (ou de mutualité) lors des interactions de jeu retient principalement l'attention. D'un côté, les uns soutiennent qu'une balance équitable père-enfant dans les initiations et les réactions aux initiations de jeu (i.e., mutualité et conformité) est liée à la compétence sociale de l'enfant (p. ex., Barth & Parke, 1993; Dumas, LaFrenière, & Serketich, 1995; Kerns & Barth, 1995; Lindsey & Mize, 2000; Lindsey et al., 1997a; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984; Russell, Pettit, & Mize, 1998). D'un autre côté, certains avancent que le père devrait garder un certain contrôle sur le jeu afin de favoriser une meilleure régulation de l'agressivité chez l'enfant (p. ex., Flanders et al., 2009, 2010; Paquette, 2004a, 2004c). Il est intéressant de noter que les chercheurs qui utilisent principalement une mesure de compétence sociale prônent la mutualité dans la dyade, alors que ceux qui se penchent sur l'agressivité semblent en faveur du maintien de la hiérarchie de dominance père-enfant. Par ailleurs, les recherches qui se centrent sur le lien entre la qualité du jeu et une troisième mesure d'adaptation sociale, soit l'anxiété/retrait des enfants, sont plus rares.

Mis à part le degré de contrôle (ou de mutualité), les affects exprimés au cours du jeu apparaissent comme une variable d'intérêt. La réciprocité des affects positifs est proposée comme témoignant possiblement d'un jeu physique parent-enfant de qualité (p. ex., Carson & Parke, 1996; Lindsey, Caldera, & Tankersley, 2009). Il en est également qui affirment que pour que le jeu physique parent-enfant soit agréable pour les partenaires et qu'il persiste un certain temps, le parent doit optimiser le niveau de stimulation de son enfant (Carson et al., 1993; MacDonald, 1987). En ce qui a trait à l'expression émotionnelle des enfants, bien qu'elle soit largement reconnue comme ayant une fonction interpersonnelle, un nombre étonnamment limité d'études portant sur l'ajustement des enfants avec les pairs incluent des mesures observationnelles de cette variable (Walter & LaFrenière, 2000). Les travaux s'intéressant au lien entre les affects exprimés par l'enfant durant le jeu et l'adaptation sociale de ce dernier semblent encore plus rares. Le jeu physique représenterait pourtant un contexte utile pour observer la qualité ou le genre d'affects exprimés par les enfants et les parents, ce type de jeu suscitant un niveau élevé d'excitation et exigeant des habiletés subtiles et complexes pour maintenir un niveau optimal d'excitation et des échanges affectifs appropriés (MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984). Certains travaux proposent d'ailleurs que, durant le jeu physique avec leur parent, les enfants populaires et socialement compétents, de même que les parents de ces derniers, montrent des niveaux d'affects positifs plus élevés que les dyades incluant un enfant rejeté (Isley, O'Neil, Clatfelter, & Parke, 1999; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984). Par ailleurs, les enfants exprimant des affects négatifs durant les interactions avec leurs parents sont plus susceptibles d'avoir des relations interpersonnelles de pauvre qualité (Barth & Parke, 1993; Carson & Parke, 1996; Isley et al., 1999), la relation défavorable entre l'expression parentale d'affects négatifs et les résultats sociaux des enfants étant également démontrée (Boyum & Parke, 1995; Carson & Parke, 1996; Isley, O'Neil, & Parke, 1996). Qui plus est, le genre du parent et de l'enfant pourraient modifier les patrons d'expressions des affects (Kerig, Cowan, & Cowan, 1993; Lytton & Romney, 1991).

Concernant le genre de l'enfant, les résultats d'Isley et al. (1999) suggèrent que la plus grande expression d'affects positifs durant le jeu père-fils serait associé à plus de compétence sociale (telle qu'évaluée par les pairs), alors que les affects négatifs dans le jeu père-fille sont identifiés comme le seul corrélat lié négativement à la compétence sociale chez ces dernières.

Dans un rare article récent sur l'expression émotionnelle observée durant le jeu d'enfants d'âge préscolaire, Sandseter (2009) s'intéresse à cette variable dans un contexte de « jeux risqués » pratiqués sur la cour d'écoles norvégiennes. Le jeu risqué y est décrit comme toute forme de jeu provoquant de l'excitation et des sensations fortes et impliquant un risque de blessure physique. Parmi les six catégories de jeu risqué à l'étude, on retrouve entre autres le RTP. Certains auteurs documentent l'excitation et les sensations fortes exprimées par les enfants durant le RTP (p. ex., Blurton Jones, 1972; Humphreys & Smith, 1984; Smith, 2005), d'autres allant jusqu'à avancer que la force motivationnelle pour les enfants à s'engager dans des jeux risqués est l'intention d'expérimenter le plaisir d'un seuil élevé d'excitation (*heightened arousal*) (Apter, 2007). Dans un ouvrage classique sur le jeu humain et animal, Aldis (1975) souligne qu'une partie importante du jeu des enfants est reliée à la peur, les jeunes enfants recherchant activement les sensations fortes (*the thrills*) provoquées par des situations épeurantes. Le sentiment d'excitation est habituellement exprimé de manière différente que la peur, par exemple à travers des rires et des sourires (Aldis, 1975; Cook, Peterson, & DiLillo, 1999). Cependant, il y a de nombreux moments, au cours du jeu risqué, durant lesquels l'excitation côtoie la peur de près (voir Aldis, 1975; Sandseter, 2007; Smith, 1998). Les analyses qualitatives de Sandseter (2009) suggèrent d'ailleurs que les affects exprimés par les enfants d'âge préscolaire durant les jeux risqués vont de la pure excitation à la peur pure, en passant par un mélange de peur et d'excitation. Sandseter (2009) considère le RTP comme une balance délicate entre le jeu de bataille et la vraie bataille, expliquant que de maintenir la situation de jeu à la limite entre le jeu de bataille (pure excitation) et la vraie bataille (peur pure) est l'un des points centraux de ce type de

jeu. Ce constat semble aller dans le même sens que la théorie à l'effet que, pour permettre la prolongation du jeu physique, le parent doit utiliser des moyens qui maintiennent l'excitation de l'enfant à un niveau optimal (ni trop bas ni trop haut) (Paquette et al., 2010). Considérées ensemble, ces données tendent à suggérer que, pour être liées positivement à des mesures d'adaptation sociale, les émotions exprimées par l'enfant durant le jeu de bataille avec son père doivent se situer à un seuil optimal entre la peur et le plaisir.

Dans les prochaines lignes, les principales données empiriques sur le lien entre la qualité du jeu physique père-enfant et trois mesures d'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire (i.e., compétence sociale élevée; faible agressivité/irritabilité et faible niveau d'agression physique; faible anxiété/retrait) sont présentées. L'accent est mis sur le débat opposant l'équipe de Paquette à celle de Lindsey quant au degré optimal de contrôle ou de mutualité pour l'adaptation sociale de l'enfant. Ces sections sont précédées d'une définition de chacune des trois mesures d'adaptation. Il est d'abord question de la compétence sociale, puis les liens entre cette variable et la qualité du jeu de bataille père-enfant sont présentés. Il en est ensuite de même pour l'agressivité, puis pour l'anxiété.

La compétence sociale

Deux revues de littérature relativement récentes (Dirks, Treat, & Weersing, 2007; Rose-Krasnor, 1997) comparant les premières définitions de la compétence sociale (p. ex., Attili, 1990; Ford, 1982; Goldfried & D'Zurilla, 1969; McFall, 1982; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Waters & Sroufe, 1983; White, 1959) révèlent que l'efficacité d'un individu dans les interactions est une caractéristique centrale de la compétence sociale. Cette caractéristique est d'ailleurs toujours adoptée par les chercheurs contemporains (p. ex., Bukowski, Rubin, & Parker, 2001; Rose-Krasnor & Denham, 2009) pour définir la compétence. L'efficacité dans les interactions réfère

aux résultats d'un ensemble de comportements organisés pour rencontrer les besoins développementaux à court et à long terme (Attili, 1990). En d'autres termes, un individu socialement compétent serait capable d'utiliser ses ressources environnementales et personnelles pour atteindre un développement optimal (Waters & Sroufe, 1983). Cette emphase théorique sur l'efficacité en interaction a plusieurs implications pour l'étude de la compétence sociale : elle identifie la compétence comme transactionnelle et dépendante du contexte, est cohérente avec la conceptualisation d'un construit organisant (plutôt qu'un ensemble de comportements prédéfinis) et identifie la compétence comme relative à des buts spécifiques (Rose-Krasnor, 1997). Ces implications méritent d'être élaborées.

Tout d'abord, la compétence sociale se situerait non pas dans les traits de l'enfant ni dans ses comportements, mais bien dans l'adéquation de l'interaction entre l'individu et son environnement (McFall, 1982; Dirks et al., 2007). Il serait ainsi impossible de considérer quelqu'un comme étant compétent sans connaître le contexte dans lequel il est engagé (Bukowski et al., 2001; Rose-Krasnor & Denham, 2009). De plus, la compétence sociale serait reflétée par l'habileté de l'individu à rencontrer ses propres besoins (ou buts spécifiques), tout en maintenant des relations positives avec autrui (Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Rose-Krasnor, 1997) (d'où la nature transactionnelle de la compétence; Rose-Krasnor & Denham, 2009). De ce point de vue, un individu pourrait montrer des niveaux variables de compétence avec des partenaires différents (Rose-Krasnor & Denham, 2009), dans des situations ou à des moments différents (McFall, 1982). Non seulement l'enfant devrait-il connaître un éventail d'habiletés sociales pour être compétent, mais il devrait également être en mesure de déterminer dans quel contexte, à quel moment et avec quel(s) individu(s) elles sont appropriées, d'où la nécessité d'être conscient des demandes environnementales d'une situation donnée (Putallaz & Sheppard, 1992; Rubin et al., 1998). Plusieurs modèles de compétence sociale (p. ex., Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1985; Rubin & Rose-Krasnor, 1992) mettent l'emphase sur le traitement de l'information sociale et la compréhension sociale comme des antécédents significatifs

des actions compétentes socialement, considérant la compétence sociale comme un processus cognitif et interactif. L'aspect transactionnel de la compétence est également cohérent avec la notion d'échafaudage (*scaffolding*) de Vygotsky (1978). Selon ce dernier, l'interaction sociale joue un rôle déterminant dans la facilitation du développement des jeunes enfants, facilitation qui dépend des habiletés du partenaire. Par les échanges répétés avec des partenaires compétents socialement (notamment avec ses parents), l'enfant bâtit sa compétence à l'intérieur d'une zone proximale de développement³, d'où la notion de construit organisant (i.e., la compétence contribue au développement de l'enfant en permettant les interactions, ces dernières contribuant au développement de la compétence). En somme, les tâches cruciales pour la maîtrise des habiletés sociales émergent à différents points du continuum développemental et se construisent sur les habiletés et connaissances précédemment acquises (Semrud-Clikeman, 2007).

Au-delà du consensus théorique global, cette perspective molaire de la compétence sociale (i.e., la compétence en tant qu'efficacité dans les interactions), tout en étant fidèle à la nature intégrative du construit, offre peu de soutien concret pour l'évaluation de la compétence (Waters & Sroufe, 1983). Visant probablement à résoudre ce problème, certains chercheurs définissent la compétence sociale de manière plus moléculaire, c'est-à-dire en termes de capacités ou d'habiletés spécifiques, ce qui résulte cependant en la perte du potentiel intégratif du concept (Waters & Sroufe, 1983). Dirks et al. (2007) soulignent que plusieurs articles contemporains traitent la compétence sociale comme si elle relevait davantage de la personnalité de l'enfant, d'autres se centrant sur les comportements de ce dernier, sur la situation dans laquelle les comportements sont émis ou sur le juge qui évalue l'adéquation de ces comportements. Malgré la critique de Dirks et al. (2007) à l'effet

³ La différence entre le niveau de fonctionnement autonome de l'enfant et le niveau de fonctionnement qu'il atteint avec du soutien est reconnue comme la zone proximale de développement. L'étendue de cette zone représente l'éventail de compétences montrées par un enfant sous des niveaux variables d'efficacité du soutien (Vygotsky, 1978, dans Rose-Krasnor & Denham, 2009).

qu'il existe peu de modèles intégratifs de la compétence sociale, Rose-Krasnor et ses collègues (1997; Rose-Krasnor & Denham, 2009) proposent un modèle sous forme de prisme à trois niveaux qui semble intégrer la perspective molaire et moléculaire (voir figure 9.1, p.172, dans Rose-Krasnor & Denham, 2009). Dans ce modèle, le niveau supérieur est théorique, et la compétence sociale y est définie, tel que mentionné précédemment, comme l'efficacité dans les interactions. Le niveau médian réfère au succès dans l'atteinte des objectifs personnels et interpersonnels, ce qui est reflété notamment par la qualité des relations interpersonnelles, le statut sociométrique (p. ex., la popularité) et l'efficacité sociale. Le niveau inférieur du prisme représente les habiletés sociales, émotionnelles et cognitives, ainsi que les motivations associées à la compétence sociale, soit des caractéristiques de l'individu contribuant aux interactions, aux relations et au statut sociométrique. Enfin, la profondeur du prisme représente les multiples contextes sociaux dans lesquels l'enfant interagit (p. ex., famille, école, loisirs).

Les lignes suivantes se basent sur la critique de Dirks et al. (2007) pour présenter les deux principaux aspects de la compétence sociale traités dans la littérature traditionnelle et actuelle (i.e., les traits de personnalité et les habiletés sociales). À l'instar du seul chapitre connu couvrant la compétence sociale durant la période préscolaire (Rose-Krasnor & Denham, 2009), l'accent est mis sur l'auto-régulation (émotionnelle et attentionnelle), la résolution de problèmes sociaux et le comportement prosocial, trois composantes considérées comme centrales à la compétence durant cette période développementale. Des données concernant la réactivité, la compétence émotionnelle et le statut social auprès des pairs sont également présentées. L'objectif n'est pas de contredire la nature transactionnelle et contextuelle présentée dans les lignes précédentes, mais bien de circonscrire les principaux indicateurs de la compétence sociale, ces derniers étant souvent mis en lien avec d'autres variables d'intérêt (dont le jeu père-enfant) dans la littérature empirique qui sera présentée ultérieurement.

Les traits de personnalité liés à la compétence sociale

Du point de vue de la personnalité de l'enfant, certains concepts relevant du tempérament semblent liés à la compétence sociale. Selon Rothbart et Bates (2006), le tempérament réfère aux différences individuelles dans l'auto-régulation et la réactivité, et il est conçu comme étant influencé par la génétique, ainsi que par d'autres facteurs constitutionnels et environnementaux. Le tempérament est considéré comme contribuant au développement de la personnalité, qui elle se définit comme « des patrons de pensées, d'émotions et de comportements montrant une certaine stabilité à travers le temps et les situations » (traduction libre, Rothbart & Bates, 2006, p.100). En ce qui a trait à l'auto-régulation, Calkins et Marcovitch (2010), à l'instar d'autres chercheurs (p. ex., Bell & Deater-Deckard, 2007; Blair & Razza, 2007; Eisenberg et al., 2007; Rothbart & Sheese, 2007) proposent qu'il s'agit d'un construit composé de la régulation émotionnelle et du fonctionnement exécutif (i.e., la régulation cognitive). La régulation émotionnelle, dont la définition ne fait pas l'unanimité dans la littérature (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004; Spinrad et al., 2006), réfère selon plusieurs chercheurs (p. ex., Calkins & Marcovitch, 2010; Eisenberg, Hofer, & Vaughn, 2007; Gross & Thompson, 2007) à des processus (soit des comportements, des habiletés et des stratégies), qu'ils soient conscients ou inconscients, automatiques ou volontaires, qui modulent, inhibent, et augmentent les expériences et les expressions émotionnelles (Calkins & Hill, 2007). La régulation émotionnelle serait importante pour l'atteinte de la compétence sociale et l'évitement de problèmes sociaux (p. ex., Rawn & Vohs, 2006; Riggs et al., 2006). Des résultats empiriques suggèrent que l'habileté des enfants à réguler leur propre état émotionnel (Eisenberg et al., 1993; Fabes et al., 1999) et l'habileté à identifier l'état émotionnel des autres (Cassidy, Parke, Butkovsky, & Braungart, 1992; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990) sont particulièrement importantes pour la formation de relations positives. Les enfants davantage en mesure de réguler leurs émotions sont plus appréciés par leurs pairs et sont vus par ces derniers et les adultes comme fonctionnant bien socialement, alors que l'inhabileté à réguler les émotions s'inscrit

généralement dans une trajectoire menant aux difficultés comportementales (Denham, 2006). De plus, une composante attentionnelle et centrale de l'auto-régulation, soit le contrôle volontaire (*effortful control*; défini comme « l'efficacité de l'attention exécutive, incluant l'habileté à inhiber une réponse dominante, à planifier, et à détecter les erreurs » (traduction libre, Rothbart & Bates, 2006, p.100) serait lié positivement et longitudinalement à la compétence sociale et à la popularité (p. ex., Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004; Spinrad et al., 2006).

La réactivité, soit la seconde composante du tempérament selon Rothbart et Bates (2006), serait également liée à la compétence sociale. La réactivité est définie comme « l'activation des systèmes de réponse motrice, affective et sensorielle » (traduction libre, Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001; p.1395) et inclut des émotions telles que la peur, la colère et la tristesse, des affects positifs, ainsi que des tendances comportementales telles que l'impulsivité, la gêne et l'inhibition comportementale. La tendance à manifester fréquemment des émotions positives (*positive emotionality*) serait liée à la compétence sociale et à l'autorégulation (p. ex., Hayden, Klein, Durbin, Emily, & Thomas, 2006; Lengua, 2003; Pesonen et al., 2008). En effet, les enfants tendent à souhaiter être avec ceux qui expriment des émotions positives (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Lyubomirsky, Kling, & Diener, 2005; Sroufe, Schork, Motti, Lawroski, & LaFrenière, 1985/1988) et à éviter ceux qui expriment typiquement des émotions négatives (Furr & Funder, 1998). À l'âge préscolaire, l'expression d'affects positifs est associée à l'acceptation des jeunes par leurs pairs ainsi qu'à une évaluation positive de leur compétence sociale par leur éducateur/trice, cette relation pouvant en outre être déterminée de manière réciproque (LaFrenière, Dubeau, Janosz, & Capuano, 1990). Des émotions négatives généralisées et chroniques telles que la colère, l'hostilité, la tristesse ou l'anxiété sont plus souvent des signes de dysharmonie entre l'enfant et son milieu social (LaFrenière & Sroufe, 1985; Sroufe et al., 1985/1988). Par ailleurs, l'intensité des émotions positives typiquement manifestées serait associée avec une plus faible auto-régulation et des conséquences sociales négatives (p. ex., Kochanska, Murray, &

Harlan, 2000; Kochanska & Knaack, 2003; Oldehinkel, Hartman, De Winter, Veenstra, & Ormel, 2004; Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003). Une étude suggère néanmoins que les émotions positives fortes (et non les émotions positives modérées) exprimées durant le jeu libre entre enfants sont associées avec la compétence sociale (Walter & LaFrenière, 2000). Les résultats concernant le lien entre la compétence sociale et la tendance à manifester des émotions négatives sont mixtes (Sallquist et al., 2009), mais plusieurs études suggèrent une corrélation négative (p. ex., Eisenberg et al., 1993; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994; Eisenberg, Fabes, & Losoya, 1997). Selon Sallquist et al. (2009), les enfants présentant une intensité émotionnelle élevée (positive et négative) ainsi qu'une forte expressivité émotionnelle seraient moins bien évalués au plan de leurs habiletés sociales, concurremment et longitudinalement. Bref, malgré certaines données contradictoires, des affects intenses pourraient refléter un manque d'auto-régulation (Kochanska et al., 2000), ce qui est relié négativement à la compétence sociale (Eisenberg, Vaughn & Hofer, 2009).

Les résultats concernant la régulation et la réactivité émotionnelle présentés ci-haut semblent cohérents avec les travaux de Denham et ses collaborateurs (Denham, 2006; Denham et al., 2003) sur la compétence émotionnelle. En effet, selon ces derniers, chacun des éléments constituant la compétence émotionnelle (i.e., expérimenter, exprimer, comprendre et réguler les émotions) contribue à une tâche cruciale de la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire, soit l'initiation réussie de relations avec les pairs (Howes, 1987; Parker & Gottman, 1989). Une inhabileté à réguler l'affect et à gérer ses comportements, un manque d'affects positifs, ainsi que de mauvaises habiletés à utiliser la compréhension émotionnelle (Trentacosta & Fine, 2010) seraient de clairs facteurs de risque pour le développement de la compétence sociale (Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002). Sans répertorier exhaustivement toutes les variables de la personnalité reliées à la compétence sociale, il est tout de même intéressant d'ajouter que d'autres mesures du tempérament (p. ex., adaptabilité, capacité à s'apaiser (*soothability*), sociabilité) y

seraient corrélées positivement (p. ex., Semrud-Clikeman, 2007), alors que des mesures telles que la gêne et l'inhibition comportementale (p. ex., Bohlin, Bengtsgard, & Andersson, 2000), un tempérament difficile et un niveau élevé d'activité (p. ex., Bates, Maslin, & Frankel, 1985; Campbell, 1991; Rydell et al., 2003) y seraient liées négativement.

Les habiletés sociales liées à la compétence sociale

La compétence sociale regroupe une variété de comportements et de capacités sociales qui permettent aux individus d'interagir plus efficacement avec les autres (Bukowski et al., 2001; Rose-Krasnor, 1997; Rubin et al., 1998; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Ces comportements et capacités sont conceptualisés de plusieurs façons, incluant notamment des habiletés sociales spécifiques (Bukowski et al., 2001; Cavell, 1990; Cillessen & Bellmore, 2002; Dodge, 1985; Gresham, 1986; Hubbard & Coie, 1994; Mize & Ladd, 1990; Waters & Sroufe, 1983) et le statut social auprès des pairs (Coie & Dodge, 1983). Avant d'aborder les principales habiletés liées à la compétence, il importe de souligner que les habiletés sociales et la compétence sociale ne sont pas des concepts interchangeable (p. ex., Gresham, 1986, 2001; Hughes, 1989; McFall, 1982). Selon McFall (1982), la compétence est un terme général évaluatif qui réfère à la qualité ou l'adéquation de la performance d'un individu à une tâche particulière, alors que les habiletés sont des attitudes spécifiques nécessaires pour performer de manière compétente à une tâche. Cette définition implique qu'il est possible pour une personne incompetente d'avoir certaines, mais pas toutes, les habiletés requises pour performer de manière compétente à une tâche. Cette définition suppose également qu'une personne qui performe à une tâche a nécessairement toutes les habiletés requises pour le faire. Ainsi, bien que les habiletés soient considérées comme nécessaires à la compétence, elles ne sont pas suffisantes et le contexte doit toujours être tenu en compte (Dirks et al., 2007). Il n'en demeure pas moins que, selon plusieurs chercheurs, la compétence en contexte social dépend

des habiletés sociales, celles-ci étant à la fois cognitives et comportementales (Bukowski et al., 2001). Certains semblent considérer la régulation émotionnelle comme une habileté sociale (p. ex., Rose-Krasnor, 1997; Rose-Krasnor & Denham, 2009), d'autres la traitant plutôt comme relevant du tempérament (p. ex., Eisenberg et al., 2009; Rothbart & Bates, 2006). Ce débat se situant au-delà de l'intérêt de cette thèse et la régulation ayant été présentée dans les lignes précédentes, le propos de la prochaine section se centre sur les habiletés cognitives et comportementales reliées à la compétence sociale, puis il est brièvement question du statut social auprès des pairs. Le débat à savoir si les habiletés sociales s'inscrivent dans un trait de personnalité hypothétique ou constituent plutôt des réponses spécifiques, situationnelles et non reliées à des caractéristiques de personnalité (McFall, 1982) n'est pas non plus approfondi ici.

Les habiletés cognitives incluent la capacité à comprendre et prédire les états internes d'autrui (i.e., les pensées, sentiments et intentions) et à saisir le sens de ces états dans le contexte actuel (Bukowski et al., 2001). Utilisant ces informations, un enfant compétent socialement serait capable de développer un plan pour interagir avec les autres de façon à atteindre son but, tout en évaluant l'interaction et en adaptant son comportement sur la base des conséquences anticipées (Bukowski et al., 2001). À cet effet, les données empiriques suggèrent qu'alors que les enfants développent leur habileté à prendre la perspective d'autrui et leurs capacités d'empathie, ils développent également la capacité à initier et à maintenir des amitiés avec leurs pairs (Eisenberg & Harris, 1984; Howes, 1988; Ladd, 1999). Certains modèles théoriques influents (Crick & Dodge, 1994; Rubin & Rose-Krasnor, 1992) soutiennent que la compétence sociale doit être comprise comme un processus du traitement de l'information sociale composé d'étapes organisées séquentiellement. Selon Rose-Krasnor et Denham (2009), qui considèrent la résolution de problèmes sociaux comme la deuxième habileté nécessaire à la compétence des enfants d'âge préscolaire, les jeunes enfants doivent apprendre à traiter l'information sociale – encoder et analyser les situations sociales, établir des buts sociaux, déterminer des

moyens efficaces de résoudre les conflits avec les pairs, et mettre en application ces comportements (Crick & Dodge, 1994). Chaque aspect du traitement de l'information, qui sous-tend la prise de décision responsable, pourrait être lié à la compétence de l'enfant d'âge préscolaire (Rose-Krasnor & Denham, 2009) et une difficulté à n'importe laquelle de ces étapes se traduirait généralement par des difficultés à s'affilier aux autres, dont l'adoption de comportements agressifs (Crick & Dodge, 1994). Par ailleurs, les habiletés cognitives et émotionnelles seraient reliées, des comportements non régulés (p. ex., agression) et des émotions non régulées (p. ex., peur) pouvant interférer avec la sensibilité d'un enfant aux désirs et aux besoins de l'autre, déranger le traitement de l'information sociale, et mener à des actions impulsives et potentiellement blessantes (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Également, les différences individuelles entre les enfants dans leur compréhension de la théorie de l'esprit, particulièrement leur compréhension des fausses croyances et des émotions, sont associées avec leur compétence sociale avec les pairs (Denham et al., 2003; Dunn, Cutting, & Demetriou, 2000; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002).

Dans le domaine des habiletés comportementales, un enfant compétent socialement serait capable de démontrer des affects positifs tout en régulant les affects négatifs, de communiquer verbalement et non verbalement afin de faciliter la compréhension de l'interaction chez le partenaire, ainsi que d'agir de manière prosociale (Bukowski et al., 2001). Le domaine émotionnel ayant été traité précédemment et les habiletés de communication semblant considérés par Rose-Krasnor et Denham (2009) comme moins importantes que les comportements prosociaux à l'âge préscolaire, il importe ici de s'attarder sur ces derniers. Il faut d'abord noter que les psychologues débattent depuis des décennies à savoir s'il existe une personnalité altruiste ou prosociale qui se maintient à travers le temps et les situations (p. ex., Gergen, Gergen, & Meter, 1972; Rushton, 1980; Staub, 1974). Quelques données empiriques soutiennent la présence d'une personnalité prosociale (p. ex., Atkins, Hart, & Donnelly, 2004; Eisenberg et al., 1999, 2002), mais la prosocialité est plutôt abordée ici en termes comportementaux. Le comportement

prosocial est généralement défini comme un comportement volontaire visant au bénéfice d'autrui (Alessandri, Caprara, Eisenberg, & Steca, 2009; Eisenberg, 1986; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006). Plusieurs travaux de recherche relient les comportements prosociaux des enfants (p. ex., aider, coopérer, partager, rassurer) à des indices relationnels de compétence sociale (p. ex., amitiés, Clark & Ladd, 2000; soutien des amis, Sebanc, 2003; utilisation de stratégies prosociales dans l'acquisition de ressources limitées, Hawley, 2002; Walker, 2005) et à la santé mentale des enfants dans la plupart des cultures (Batson, 1998; Eisenberg et al., 2006; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005). Au cours de la vie, le comportement prosocial semble promouvoir les relations sociales et pourrait encourager l'estime de soi et l'adaptation psycho-sociale, car il soutient le regard de l'autre et des expériences relationnelles qui nourrissent les sentiments positifs (Musick, Herzog, & House, 1999; Van Willigen, 2000). Bien que tous les chercheurs n'obtiennent pas des résultats significatifs (p. ex., Sawyer et al., 2002), les enfants prosociaux tendent à être vus par les adultes comme étant habiles socialement (p. ex., Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, & Balaraman, 2003), habiles dans la résolution de problèmes sociaux (Warden & Mackinnon, 2003), ayant des relations positives avec les pairs (Farver & Branstetter, 1994; Warden & Mackinnon, 2003), faisant des jeux développementalement avancés (Howes & Matheson, 1992) et comme étant coopératifs (p. ex., Dunn & Munn, 1986; Jennings, Fitch, & Suwalsky, 1987). D'autres comportements, tels que le fait d'être amical, souriant, coopératif, respectant les normes des pairs, et communiquant clairement (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Rubin et al., 1998) sont également liés à la compétence sociale, alors que les comportements agressifs et les comportements de retrait ou d'inhibition sociale y sont généralement corrélés négativement (p. ex., Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Ladd, 2005). Il sera question des concepts d'agressivité/irritabilité et d'anxiété/retrait ultérieurement.

Concernant le statut auprès des pairs, il faut mentionner qu'être populaire ou apprécié par les pairs a souvent été considéré comme une mesure de compétence sociale (Dodge, 1985; Gresham, 1986; Putallaz & Sheppard, 1992). Les avantages de

cette approche sociométrique sont qu'ils reflètent le jugement combiné de plusieurs pairs, additionnant les composantes comportementales et affectives de la compétence sociale (Denham et al., 1990; Hops & Finch, 1985), que les évaluations sociométriques montrent une assez bonne stabilité temporelle (Asher, Parker, & Walker, 1996; Coie & Dodge, 1983; Ollendick, Greene, Frances, & Baum, 1991), et que le statut sociométrique est corrélé avec d'autres indices d'ajustement, de façon concurrente et prédictive (Newcomb et al., 1993; Parker & Asher, 1987; Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995). Cependant, bien qu'il y ait des évidences considérables que le rejet par les pairs est lié à des difficultés ultérieures telles que la délinquance et l'abandon scolaire, il y a moins de données à l'effet que la popularité à l'enfance prédise un succès futur (Rose-Krasnor, 1997). D'autres difficultés liées à la définition de la compétence à l'aide du statut sont que la popularité peut ne pas être un critère désirable de compétence sociale, notamment dans un groupe de pairs déviants (p. ex., Cairns & Cairns, 1994; Luthar, 1995) et que le statut sociométrique ne mesure pas nécessairement l'habileté de l'enfant à initier et maintenir des relations (Attili, 1990; Dodge, 1985). De plus, des données récentes indiquent qu'être apprécié ou populaire dans un groupe de pairs se distingue du fait d'être perçu par les autres enfants comme populaire (Lease, Kennedy, & Axelrod, 2002; Lease, Musgrove, & Axelrod, 2002), les enfants seulement perçus comme populaires présentant des caractéristiques personnelles liées plus généralement au rejet social (LaFontana & Cillesen, 1999; Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

Plusieurs études s'intéressent au lien entre diverses mesures de compétence sociale et la qualité des interactions parent-enfant, postulant que les parents socialisent leurs enfants à travers le jeu. Les prochaines lignes traitent de ce sujet, en se centrant sur les travaux qui associent le jeu physique parent-enfant et la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire. Un accent est mis lorsqu'il s'agit du jeu de bataille père-enfant.

Le jeu physique parent-enfant et la compétence sociale des enfants

Parke et ses collaborateurs (Barth & Parke, 1993; MacDonald & Parke, 1984), ainsi que des chercheurs affiliés (Kerns & Barth, 1995; MacDonald, 1987) sont les premiers à relier les interactions de jeu physique parent-enfant (p. ex., engagement au jeu et indices de qualité du jeu) avec la compétence sociale chez les enfants d'âge préscolaire. Puis, s'appuyant sur la notion de synchronie dyadique (p. ex., Harrist, Pettit, Dodge, & Bates 1994), Lindsey et ses collègues (Lindsey & Mize, 2000, 2001a, 2001b, 2001c; Lindsey et al., 1997a, 1997b) développent des indices de mutualité du jeu et démontrent la contribution unique de ces mesures pour promouvoir des relations optimales avec les pairs. Les résultats d'études appartenant à chacun de ces deux groupes de recherche sont présentés dans les prochaines lignes, en faisant référence à des travaux qui leur sont apparentés lorsque cela paraît pertinent.

Le paradigme du jeu physique

Dans une première série d'études visant à explorer les liens entre les interactions de jeu parent-enfant et les relations des enfants d'âge préscolaire avec leurs pairs, Parke et ses collègues (Barth & Parke, 1993; MacDonald & Parke, 1984), de même que des chercheurs qui leur sont affiliés (Kerns & Barth, 1995; MacDonald, 1987) utilisent le paradigme du jeu physique. Ce courant de recherche est basé sur l'hypothèse que les interactions parent-enfant offrent des opportunités aux enfants d'apprendre, de pratiquer et de raffiner des habiletés sociales nécessaires à la réussite des interactions sociales avec leurs pairs (Parke et al., 1992). Comparativement au jeu non physique, l'évaluation du jeu physique parent-enfant offre selon ces chercheurs des mesures d'interaction plus fréquentes, ce qui en ferait un contexte observationnel privilégié (p. ex., Parke et al., 1989). Parke et al. (1989, 1994), dans le cadre de

chapitres centraux à ce sujet, expliquent les deux étapes du paradigme du jeu physique. La première étape consiste à filmer les mères et les pères (en des occasions séparées) en train d'interagir avec leur enfant de trois à cinq ans dans des sessions semi-structurées de jeu physique (d'une durée de dix minutes). Les sessions de jeu ont généralement lieu au domicile des participants (p. ex., Barth & Parke, 1993; MacDonald & Parke, 1984; MacDonald, 1987), mais les données sont recueillies en laboratoire pour certains travaux de ce groupe de chercheurs (p. ex., Burks et al., 1987, dans Parke et al., 1989, 1992; Kerns & Barth, 1995). La consigne donnée aux parents est de jouer physiquement avec leur enfant, par exemple en faisant des jeux de chatouille, de culbutage, de lutte ou de cheval. Les exemples donnés dans la consigne par Kerns et Barth (1995) diffèrent quelque peu, ces derniers suggérant également la poursuite. De plus, Kerns et Barth (1995) se distinguent du protocole original en permettant l'utilisation d'oreillers et en écourtant la séance de jeu de dix à sept minutes. Les sessions de jeu physique sont généralement précédées d'une période de jeu libre d'environ dix minutes. Dans la seconde étape du paradigme, des mesures de compétence des enfants avec leurs pairs sont prises. Celles-ci varient d'une étude à l'autre et incluent l'évaluation par le professeur de la compétence avec les pairs (par le biais d'une mesure de popularité ou par un tri de cartes des comportements sociaux de l'enfant; Baumrind, 1968), l'évaluation sociométrique par les pairs ou des observations des interactions avec les pairs dans des contextes de jeu semi-structuré. Les mesures de jeu physique et de compétence sont généralement prises de façon concomitante, exception faite de l'étude de Barth et Parke (1993), qui observent les interactions de jeu un à deux mois avant l'entrée des enfants à la maternelle, les mesures de compétence étant prises deux semaines après l'entrée à la maternelle, puis de nouveau à la fin du premier semestre d'école. Toutes ces études incluent la mère et le père, les enfants de sexe masculin et féminin étant aussi généralement représentés, sauf dans l'étude de MacDonald (1987), dont l'échantillon est constitué uniquement de garçons.

La plupart de ces travaux suggèrent que la quantité d'engagement parent-enfant dans du jeu physique est liée à des évaluations par le professeur de popularité et de comportements désirables dans le groupe de pairs, tels que l'entraide, le leadership, la bonne entente avec les pairs et la faible dépendance envers l'adulte et ce, de façon concomitante (Burks et al., 1987; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984) et longitudinale (Barth & Parke, 1993). La quantité d'engagement est mesurée soit par le nombre de périodes de 10 secondes de jeu physique auxquels le parent participe activement (MacDonald & Parke, 1984), soit par la durée moyenne des épisodes de jeu physique (Kerns & Barth, 1995), consistant ainsi en une mesure de durée pendant laquelle le jeu physique est maintenu. La corrélation entre l'habileté de la dyade à maintenir une interaction prolongée de jeu physique et la popularité de l'enfant est plus élevée pour les pères que pour les mères dans certaines études (Burks et al., 1987; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984), mais cette distinction en faveur du père n'est pas répliquée ultérieurement (Barth & Parke, 1993; Kerns & Barth, 1995). Il est à noter que les résultats de Kerns et Barth (1995) soutiennent en partie l'importance de la participation prolongée du père au jeu pour l'adaptation sociale de l'enfant, un lien entre la durée de jeu physique père-enfant et les comportements amicaux-coopératifs étant rapporté pour les filles. Quant au genre de l'enfant, seuls MacDonald et Parke (1984) rapportent des résultats suggérant que les garçons de 3-4 ans dont les parents (particulièrement les pères) s'engagent dans plus de jeu physique tendent à être plus populaires au préscolaire et à être évalué plus positivement par les professeurs que les filles.

Par ailleurs, les résultats de cette série d'études permettent de démontrer que des mesures de qualité des interactions de jeu physique parent-enfant sont liées à la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire. Les enfants populaires montrent des niveaux d'affects positifs plus élevés durant le jeu physique (MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984), alors que les enfants rejetés montrent davantage de surstimulation (i.e., l'enfant devient surexcité et crie ou montre une réponse affective négative en réponse à la stimulation), de retrait de la stimulation et d'affects négatifs

durant le jeu physique parent-enfant (MacDonald, 1987). De plus, lorsqu'ils jouent avec leurs parents, les enfants non populaires (notamment les enfants rejetés) se conforment moins aux initiations de ces derniers et tendent à utiliser des styles d'initiation du jeu plus directifs et physiquement coercitifs (Burks et al., 1987; Barth & Parke, 1993; MacDonald, 1987). De manière cohérente, les parents qui se montrent moins d'accord avec les initiations de jeu de leur enfant et qui émettent moins d'affects positifs (MacDonald, 1987), ainsi que ceux qui utilisent davantage de techniques directives et coercitives d'engagement au jeu ont des enfants moins populaires et moins coopératifs avec les pairs (Barth & Parke, 1993; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984). Les résultats de Kerns et Barth (1995) ne confirment pas complètement ce patron de résultats, les indices de qualité du jeu n'étant pas reliés à la popularité dans cette étude. Néanmoins, à l'instar de MacDonald et Parke (1984), Kerns et Barth (1995) rapportent que les filles évaluées par leur professeur comme ayant plus de comportements amicaux et coopératifs en classe utilisent durant le jeu physique avec leur père un style plus suggestif et répondent moins négativement aux initiations de ce dernier. Concernant les différences de genre, seuls les résultats de MacDonald et Parke (1984) indiquent des liens plus forts entre la qualité du jeu et l'adaptation sociale des enfants pour les pères que pour les mères, de même que pour les interactions des parents avec les garçons qu'avec les filles.

D'intérêt particulier pour cette thèse, l'ensemble de ces données tend à suggérer que les pères des garçons et des filles populaires s'engagent dans des épisodes prolongés de jeu physique avec leur enfant, démontrent des affects positifs et en stimulent chez ce dernier, en plus d'être peu directifs durant le jeu physique (Barth & Parke, 1993; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984). D'ailleurs, le fait d'avoir un père directif durant le jeu physique serait associé à des attributs sociaux plus négatifs chez les enfants, tels qu'être : retiré socialement, rarement recherché par les autres enfants, hésitant avec ces derniers, spectateur des activités sociales et à la recherche de l'approbation et l'attachement avec le professeur plutôt

qu'avec les pairs (MacDonald & Parke, 1984). Quant au genre de l'enfant, les données de MacDonald et Parke (1984) tendent à suggérer un patron de corrélations plus fort pour le lien entre le jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale des garçons, mais les travaux de Kerns et Barth (1995) révèlent que certaines corrélations ne sont significatives que pour les filles.

Avant de conclure cette section, il semble pertinent de souligner que, dans le cadre des travaux de Parke et ses collaborateurs, des mesures indépendantes du comportement de l'enfant et du parent (plutôt que des mesures dyadiques) sont prises au cours des interactions de jeu. En effet, mise à part l'étude de Barth et Parke (1993), qui obtient une mesure dyadique du style interactif parent-enfant (par le biais d'une analyse de composantes principales), les résultats rapportés précédemment ne s'inscrivent pas dans la tradition de recherche qui conçoit l'interaction parent-enfant comme étant une co-construction (p. ex., Fogel, 1993). Les travaux cités dans les prochaines lignes se situent dans une perspective plus systémique des interactions parent-enfant.

La synchronie dyadique

Le second groupe d'études qui se dégage de la littérature sur le lien entre le jeu physique parent-enfant et la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire est celui de Lindsey et ses collaborateurs (Lindsey & Mize, 2000, 2001a, 2001b, 2001c; Lindsey et al., 1997a, 1997b), qui développent différentes mesures de synchronie (dont des indices de mutualité). Pour ce faire, ils s'appuient sur les résultats d'études antérieures qui démontrent que la synchronie parent-enfant est un corrélat important de l'ajustement social des enfants (p. ex., Harrist et al., 1994) et sur l'hypothèse de Russell et al. (1998) selon laquelle les parents capables d'assumer le rôle du partenaire « horizontal » de jeu ont des enfants qui ont des interactions plus habiles et positives avec les pairs. Les parents capables d'être des partenaires de jeu

« horizontaux » sont décrits comme prenant leur tour et partageant le pouvoir avec l'enfant, et non comme dominant ce dernier (Russell et al., 1998). Avant de présenter les résultats de leurs travaux, il importe de situer la notion de synchronie dyadique, dont la structure et la fonction dans le développement du jeune enfant (de la naissance à l'entrée à la maternelle) sont résumées dans une revue de littérature assez récente (Harrist & Waugh, 2002).

Harrist et Waugh (2002) présentent les définitions de divers construits reliés à la synchronie (dont la mutualité, la contingence, la réciprocité...) et la décrivent pour leur part comme une caractéristique dyadique qui réfère au type d'interaction entre le parent et l'enfant, à un patron observable d'interactions mutuellement régulées, réciproques et harmonieuses. Bien que les recherches à ce sujet soient principalement menées dans le contexte de la relation mère-bébé, Harrist et Waugh (2002) soutiennent que les enfants et leurs parents continuent plus tard à s'engager dans des échanges interactionnels synchrones, la structure et la fonction de la synchronie se modifiant avec l'amélioration des compétences verbales, cognitives et socio-émotionnelles de l'enfant, ainsi qu'en raison de la diminution progressive de l'asymétrie relationnelle entre le donneur de soins et l'enfant. Selon ces chercheurs, la synchronie parent-enfant fonctionnerait dès la naissance pour préparer l'enfant à devenir un partenaire social compétent et cette fonction deviendrait particulièrement prédominante durant la période préscolaire (i.e., de trois à cinq ans).

Les résultats de certaines études soutiennent indirectement l'affirmation que la synchronie promeut la compétence sociale. Notamment, les travaux de Baumrind (1967, 1971) démontrent que les enfants d'âge préscolaire les plus coopératifs sont ceux qui ont des parents démocratiques, soit les parents les plus susceptibles d'être en synchronie avec leur enfant (Harrist & Waugh, 2002). Des études observationnelles relativement récentes confirment plus directement cette hypothèse. Certaines recherches portant sur les interactions des mères avec leur enfant d'âge préscolaire offrent des patrons de résultats convergeant vers un lien entre un bas niveau de synchronie et des comportements agressifs chez l'enfant (Tsuk, 1998, dans Harrist &

Waugh, 2002), alors qu'un niveau plus élevé de synchronie est lié à une évaluation favorable de la compétence sociale, des relations avec les pairs, ainsi qu'à une plus faible tendance à être socialement retiré ou agressif (Deater-Deckard & O'Connor, 2000; Harrist et al., 1994; Mize & Pettit, 1997; Pettit & Mize, 1993). Se centrant sur le style de communication, certains chercheurs (Black & Logan, 1995; Dumas et al., 1995) rapportent que les parents qui partagent le contrôle avec leur enfant dans des échanges verbaux semblent avoir des enfants avec des résultats sociaux plus positifs (p. ex., popularité, bonne compétence sociale et faible niveau d'agressivité et de retrait social).

Les travaux de Kochanska et ses collaborateurs (p. ex., Aksan, Kochanska, & Ortmann, 2006; Kochanska, 1997, 2002; Kochanska & Aksan, 1995; Kochanska, Aksan, Prisko, & Adams, 2008) soutiennent l'hypothèse du rôle de la synchronie parent-enfant dans l'adaptation sociale des enfants. S'appuyant sur les concepts de mutualité et de réciprocité dyadique développés par Maccoby (1983, 1999, 2007), de même que sur la notion du « domaine de mutualité » élaborée par Bugental et ses collègues (Bugental & Goodnow, 1998; Bugental & Grusec, 2006), Kochanska et ses collaborateurs adoptent la notion de « l'orientation mutuellement disponible » (*mutually responsive orientation*; Kochanska, 1997, 2002) pour décrire la relation positive, mutuellement construite et coopérative qui caractérise certaines dyades parent-enfant. Leurs travaux établissent empiriquement des liens longitudinaux entre la relation précoce parent-enfant caractérisée par une orientation mutuellement disponible et des conséquences futures positives pour la socialisation de l'enfant, notamment l'internalisation des interdits parentaux par l'enfant et ses capacités d'auto-régulation (p. ex., Kochanska, 1997, 2002; Kochanska et al., 2008).

Les études sur la réciprocité qui semblent les plus pertinentes pour la présente thèse sont celles de Lindsey et ses collaborateurs. Certains de leurs travaux traitent du jeu symbolique et du jeu physique, mais l'accent est mis ici sur les résultats concernant le dernier type de jeu. Comparativement aux études citées précédemment, non seulement les travaux de Lindsey permettent d'augmenter les connaissances sur

les dyades père-enfant, mais ils font également des apports quant aux formes spécifiques que peut prendre la réciprocité dans le contexte d'une interaction de jeu parent-enfant, apportant un soutien empirique aux contributions uniques de ces formes de réciprocité dans l'adaptation sociale des enfants (Lindsey & Mize, 2001c).

Dans un chapitre présentant leur grille de codage des interactions de jeu parent-enfant, Lindsey et Mize (2001c) situent leur démarche dans la tradition de la théorie de l'apprentissage social et opérationnalisent la réciprocité en termes de tentatives de prise de contrôle par le parent et l'enfant et de réponses à ces tentatives (*responsiveness*). La version originale de la grille est utilisée auprès d'une première cohorte de participants (Lindsey et al., 1997a, 1997b), puis la grille révisée (présentée par Lindsey et Mize, 2001c) est employée auprès d'une seconde cohorte (Lindsey & Mize, 2000, 2001a, 2001b). Avant de présenter les résultats de ces deux vagues de travaux, il importe d'introduire la grille de codage. Les séances de jeu observées se déroulent de manière similaire au paradigme du jeu physique de Parke et al. (1989). En effet, tout comme Parke et ses collègues, l'équipe de Lindsey filme les mères et les pères (en des occasions séparées) en train d'interagir avec leur enfant de trois ans et demi à six ans et demi dans des sessions semi-structurées de jeu physique (d'une durée de dix minutes). Puis, diverses mesures de compétence sociale sont prises auprès du professeur et des pairs de l'enfant. Contrairement à la plupart des travaux de Parke, Lindsey filme les interactions en laboratoire, offre des jouets à la dyade et demande aux parents de jouer physiquement avec leur enfant comme ils le feraient s'ils étaient à la maison, sans donner d'exemples de jeu physique.

Concernant le codage des interactions de jeu, dans un premier temps, la fréquence des invitations au jeu et des réponses à ces initiations est codée, pour le parent et pour l'enfant (Hazen & Black, 1989; Kuczynski & Kochanska, 1990; Power, McGrath, Hughes, & Manire, 1994). Cinq types d'initiations et cinq types de réponses à ces initiations peuvent être codés. Puis, cinq mesures d'initiations sont créées pour le parent et pour l'enfant, en divisant la fréquence de chaque type d'initiations pour cet individu (parent ou enfant) par le nombre de minutes de la

session d'observation. Cinq mesures de réponses sont également créées, en calculant la proportion de chaque type de réponses des partenaires par rapport à leur total de réponses. Ensuite, un score de balance dyadique des initiations est créé, en calculant la différence entre le taux d'initiations du parent à l'enfant et le taux d'initiations de l'enfant au parent. De ce score, un indice d'initiations mutuelles est créé (i.e., 1 moins la valeur absolue du score de balance dyadique). Ainsi, le score d'initiations mutuelles reflète la balance relative des tentatives du parent et de l'enfant d'influencer le jeu. Les dyades avec des proportions plus équilibrées dans les initiations ont des scores plus près de 1 (un score de 1 étant une balance parfaite), alors que les dyades moins équilibrées ont des scores se rapprochant de 0. En d'autres termes, un score élevé d'initiations mutuelles signifie que le père et l'enfant font une proportion similaire d'initiations. Cependant, lorsque le score est élevé mais qu'il diffère de 1 (p. ex., 0,90), il est impossible de dire qui, entre l'enfant et le parent, fait légèrement plus d'initiations que l'autre (à cause des valeurs absolues, cette information est perdue dans le calcul). Un faible score d'initiations mutuelles (i.e., plus près de 0) indique que l'un ou l'autre des partenaires est plus proactif (ou plus dominant), mais il n'est pas non plus possible de savoir de qui il s'agit.

De manière comparable, un score de balance dyadique de conformité (*compliance*)⁴ est créé, en calculant la différence entre la proportion de réponses positives du parent à l'enfant et la proportion de réponses positives de l'enfant au parent. De ce score, un indice de conformité mutuelle est généré (i.e., 1 moins la valeur absolue du score de balance dyadique de conformité). Les dyades avec des proportions élevées de conformité aux initiations ont des scores plus près de 1, alors que les dyades moins équilibrées ont des scores se rapprochant de 0.

En somme, les travaux de Lindsey opérationnalisent la synchronie en termes de balance dyadique dans les tentatives d'influencer le jeu (par l'indice d'initiations

⁴ Le terme *compliance* est ici traduit par conformité, afin de refléter l'idée que le partenaire se conforme à l'initiation de l'autre. Ceci se manifeste dans le jeu par une réponse positive à l'initiation, par un acquiescement.

mutuelles) et dans les réponses à ces tentatives de contrôle (par l'indice de conformité mutuelle). Ces mesures plus spécifiques de la synchronie semblent valides, montrant des associations significatives avec des mesures plus globales de synchronie (Lindsey et al., 1997b; Mize & Pettit, 1997). Dans une première étude sur un échantillon de 35 enfants d'âge préscolaire, Lindsey et al. (1997b) constatent que la popularité auprès des pairs est corrélée significativement et positivement avec la fréquence d'initiations de jeu faites au père, de même qu'avec la conformité aux initiations de la mère. Également, les enfants dont les pères acquiescent le plus souvent à leurs initiations de jeu sont évalués par leur professeur comme étant davantage compétents et ils sont plus appréciés par leurs pairs. Toujours selon cette étude, le patron de corrélations le plus solide entre les interactions parent-enfant et la compétence sociale des enfants concerne le degré de conformité mutuelle père-enfant, même en contrôlant statistiquement pour le comportement individuel du père et de l'enfant. Ce résultat est répliqué auprès d'un second échantillon d'enfants d'âge préscolaire ($n = 33$) (Lindsey & Mize, 2000, 2001a). Le premier des deux articles de répllication (i.e., Lindsey & Mize, 2000) spécifie que chez les filles de dyades mère-enfant, le degré de conformité dyadique est lié significativement et positivement avec la compétence sociale, alors que chez les garçons de dyades père-enfant, un degré élevé de conformité dyadique est lié positivement (mais marginalement) avec la popularité auprès des pairs et avec la compétence sociale. Le second article de répllication (Lindsey & Mize, 2001a) rapporte également une corrélation significative positive entre la conformité parent-enfant (pères et mères) et la compétence sociale, la corrélation entre la conformité père-enfant et l'acceptation par les pairs étant quasi significative.

Enfin, l'équipe de Lindsey mène une série d'analyses centrées sur les différences de genre et publie deux articles à ce sujet. Dans un article présentant les données du premier échantillon ($n = 35$), Lindsey et al., (1997a) soulignent que les garçons sont plus susceptibles de faire des initiations de jeu à leur père qu'à leur mère, que les pères font davantage d'initiations que les mères, que les parents sont

plus susceptibles d'acquiescer aux initiatives des filles que des garçons et que les mères acquiescent davantage aux initiations de l'enfant que les pères. Toujours concernant les différences de genre, un article portant sur le second échantillon (N= 33; Lindsey & Mize, 2001a) confirme que les pères font davantage d'initiations que les mères, ajoutant que les pères sont plus directifs avec les garçons qu'avec les filles.

Considérés ensemble, les résultats de Parke et ceux de Lindsey tendent à soutenir l'hypothèse qu'un jeu de bataille père-enfant qui est lié à la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire avec leurs pairs est non coercitif et non dirigé ou dominé par le parent ni par l'enfant. Un jeu père-enfant de qualité serait ainsi synchrone, montrant un niveau élevé de balance dyadique, notamment dans la conformité aux initiations du partenaire. Les résultats concernant une autre composante de la synchronie dyadique, soit la synchronie de l'affect (aussi appelée émotion partagée, affect mutuel, réciprocité émotionnelle) semblent également aller dans ce sens. En effet, lorsque les parents répondent aux expressions d'affects positifs de leurs enfants avec des réactions positives, ces derniers tendent à être plus populaires auprès des pairs (Carson & Parke, 1996; Isley, O'Neil, Clatfelder, & Parke, 1999). Ces résultats semblent soutenir et étayer les données initiales de Parke et ses collaborateurs (Barth & Parke, 1993; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984), qui liaient déjà les affects positifs manifestés par les partenaires durant le jeu physique à la compétence sociale des enfants. Enfin, il semble exister une controverse en ce qui a trait à la mesure de durée du jeu parent-enfant, les premiers trouvant un patron de corrélations entre la capacité à maintenir le jeu physique et la compétence (Barth & Parke, 1993; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984), les seconds ne répliquant pas ce résultat (Lindsey & Mize, 2000). Des différences méthodologiques pourraient expliquer ces résultats divergents. Concernant le genre de l'enfant, l'ensemble des données ne permet pas de conclure à un lien plus prononcé entre la qualité du jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale des garçons. En effet, des liens sont généralement trouvés pour les deux sexes, la seule étude rapportant une

différence significative en faveur des garçons étant celle de MacDonald et Parke (1984).

Il est intéressant de noter que les résultats cités précédemment sont cohérents avec l'une des hypothèses fonctionnelles du RTP, soit le développement des habiletés sociales. Une dimension importante des habiletés sociales est la capacité à encoder et à décoder les signaux sociaux (Pellegrini, 2002a). La capacité à encoder et décoder correctement des messages signifiant le sens ludique d'un geste est nécessaire pour que le jeu soit initié et maintenu (Bateson, 1976 ; Bekoff, 1995). Or, selon Pellegrini (2002a), les travaux de Parke et ses collègues suggèrent que l'habileté à encoder et décoder les signaux de jeu pourrait provenir du jeu socialement vigoureux pratiqué entre les parents (notamment les pères) et leurs enfants (notamment les garçons), durant les années préscolaires (Parke et al., 1992). En effet, selon les résultats de ces chercheurs, la quantité de temps passé à faire des jeux vigoureux serait positivement reliée à la capacité des enfants d'âge préscolaire à décoder les expressions émotionnelles et à exprimer leur état émotionnel. La participation à du RTP avec les pairs serait également reliée à l'habileté des enfants à décoder les signaux de jeu (Pellegrini, 1988a). Ces résultats soutiennent l'hypothèse que le jeu parent-enfant jetterait les bases de l'habileté des enfants à encoder et décoder les émotions, cette habileté étant par la suite généralisée au jeu physique avec les pairs. L'hypothèse des habiletés sociales présente toutefois des limites, dont la nature corrélationnelle des études qui l'appuient (Pellegrini, 2002a). De plus, cette hypothèse n'offre aucune explication pour les différences de genre dans le RTP (Pellegrini, 2002a). En effet, les habiletés d'encodage et de décodage sont tout autant importantes pour les filles que pour les garçons, mais ces derniers font davantage de RTP que les filles.

Les prochaines lignes s'intéressent à la seconde mesure d'adaptation sociale des enfants, soit l'agressivité/irritabilité et l'agression physique. Une brève définition de cette variable et des construits qui y sont liés est offerte, puis les données empiriques sur le lien entre le jeu physique parent-enfant et l'agressivité des enfants d'âge préscolaire sont abordées.

L'agressivité/irritabilité et l'agression physique

La littérature au sujet de l'agressivité et de l'agression semble en constante opposition entre le courant éthologique et le courant de l'apprentissage social. D'un côté, les éthologues considèrent que l'homme hérite de ses ancêtres un instinct qui le pousse vers l'adoption de comportements agressifs, instinct qu'il doit apprendre à maîtriser par la socialisation. Les tenants de cette approche s'intéressent aux causes distales de l'agressivité et de l'agression (Paquette et al., 2010). D'un autre côté, les tenants de l'approche socio-cognitive considèrent que l'homme naît au monde « bon » et que l'exposition à un environnement violent lui enseigne à adopter des comportements agressifs. Ces derniers s'intéressent à l'étude des causes proximales de l'agressivité et de l'agression (Paquette et al., 2010). Sans viser à faire une revue exhaustive de la littérature concernant ces deux courants de recherche, le point de vue éthologique est ici exposé à l'aide des arguments de Tremblay et ses collaborateurs, tandis que la perspective de l'apprentissage social est présentée en s'appuyant sur les propos de Dodge et ses collaborateurs. Le but est de situer la définition des différentes formes d'agressivité dans le débat qui l'entoure et d'en arriver à centrer le propos sur l'agression physique, étant donné qu'il s'agit du comportement le plus socialement perturbateur et ayant les conséquences les plus graves (p. ex., Broidy et al., 2003).

Survol historique

La violence, l'agressivité, les comportements agressifs et les autres comportements dits perturbateurs ou antisociaux (s'inscrivant notamment dans la définition de la délinquance, du trouble des conduites ou du trouble oppositionnel avec provocation), de par leur nature dérangeante, voire dangereuse, soulèvent depuis longtemps l'intérêt du public et de la communauté scientifique (p. ex., Tremblay,

2000). Richard E. Tremblay, qui est probablement le chercheur le plus prolifique et le plus cité dans la littérature sur les comportements agressifs et les concepts qui y sont associés, situe les origines des écrits sur l'agression comme remontant à l'ouvrage philosophique « On the citizen », rédigé en latin il y a près de 400 ans par Thomas Hobbes. Selon Hobbes (1647/1998, 1651/1958), le jeune enfant est davantage guidé par son instinct que par sa raison et il a besoin d'une éducation précoce. Des philosophes tels que Hobbes (1651/1998) et Locke (1693/1996), ainsi que certains spécialistes de l'enfance (p. ex., Sully, 1895) soutiennent depuis longtemps que les jeunes enfants réagissent avec colère à la frustration, agressent physiquement et ont besoin d'être socialisés. Dans la littérature plus contemporaine, cette perspective est reprise entre autres par Dollard, Miller, Doob, Mowrer, et Sears (1939), de même que par Berkowitz (1962), qui postulent que la frustration risque de mener à l'agression et ce, dès le plus jeune âge. Également, Konrad Lorenz (1963) soutient dans son ouvrage classique d'orientation éthologique « On aggression » que l'homme hérite d'un instinct pour l'agression et qu'il doit apprendre à contrôler cet instinct afin d'éviter son auto-destruction. Tremblay et ses collaborateurs (p. ex., Tremblay, 2000, 2003, 2010; Tremblay & Nagin, 2005) paraissent en accord avec la perspective des pionniers cités ci-haut, apportant des arguments à cet effet. L'équipe de Tremblay s'appuie notamment sur des données qui démontrent que les enfants manifestent des expressions faciales de colère et des comportements agressifs en réponse à la frustration dès les premiers mois de vie (p. ex., Goodenough, 1931; Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1990; Tremblay et al., 1999), illustrant l'idée que l'agression fait partie du répertoire comportemental inné. De plus, dans le cadre de larges études longitudinales, ils développent une méthodologie statistique de trajectoires développementales (Nagin, 1999) et démontrent que la fréquence d'agressions diminue avec l'âge chez la plupart des enfants, soutenant l'hypothèse que ces derniers apprennent à contrôler leur agressivité avec la socialisation.

Avant d'élaborer davantage sur les trajectoires développementales de l'agression, il importe de présenter brièvement la seconde perspective historique de

l'agression, soit celle de Rousseau (1762/2009). Ce dernier, dans son ouvrage philosophique sur l'éducation « Émile », avance que l'enfant vient au monde « bon » et qu'il est corrompu par son environnement. L'hypothèse que le comportement agressif est appris est cohérente avec la courbe développementale du crime (*age-crime curve*), décrite dès le début du 19^e siècle par Quetelet (1869). Si l'on se fie à cette courbe, les comportements agressifs augmenteraient durant l'adolescence, puis diminueraient à l'âge adulte. Au cours du dernier siècle, la pensée de Rousseau a influencé une importante part de la recherche sur les comportements perturbateurs, notamment sous l'influence de la théorie de l'apprentissage social (p. ex., Zimbardo, 2007). Bandura (1973) est considéré comme étant à l'origine de l'approche de l'apprentissage social du comportement agressif, un courant développé semble-t-il en réaction à la pensée de Lorenz. Ainsi, alors que Lorenz soutient que l'humain est naturellement agressif et qu'il doit apprendre à se contrôler, Bandura argumente que les humains apprennent à agresser par des processus tels que l'imitation de modèles agressifs, le renforcement opérant et l'apprentissage vicariant. Bien que la perspective de l'apprentissage social soit soutenue par certains chercheurs contemporains (p. ex., Anderson & Bushman, 2002; Bushman & Anderson, 2001b; Huesmann & Miller, 1994; Johnson, Cohen, Smailes, Kasen, & Brook, 2002), le point de vue défendu notamment par Tremblay (2000, 2003, 2010) (à l'effet que le jeune enfant manifeste spontanément des comportements agressifs et qu'il apprend éventuellement à les remplacer par des comportements socialement plus acceptables) est ici retenu.

Au-delà de ce débat historique, une critique concernant l'histoire plus récente de l'étude des comportements agressifs émerge des discussions de Tremblay (p. ex., 2000, 2003, 2010), ce dernier considérant que l'opérationnalisation de l'agression est problématique à deux niveaux. Il relève d'une part la confusion entre les types d'agressions (de même qu'entre les comportements agressifs et les autres comportements antisociaux) et souligne d'autre part des problèmes dans l'étude de l'origine et du développement des types d'agressions. Le point de vue de Tremblay ne fait toutefois pas consensus dans la littérature. Dodge, Coie et Lynam (2006)

défendent une perspective complètement différente, soutenant entre autres l'utilité de l'agrégation des comportements agressifs et antisociaux. Dans les prochaines lignes, les arguments de ces deux influents groupes de recherche sont exposés. Puis, les différents sous-types d'agressions sont brièvement présentés, avant de s'intéresser davantage à l'agression physique et aux trajectoires développementales de ce type d'agression.

Nomenclature, définitions et conceptualisations

Selon Tremblay, le premier problème dans l'étude de l'agression est relié à la définition même du construit. Tremblay souligne qu'il existe dans la littérature une confusion entre les différents types d'agressions, ainsi qu'entre les comportements agressifs et les autres comportements perturbateurs ou antisociaux. Bien qu'il ait été suggéré à plusieurs reprises depuis les années 1960 de distinguer les différents types d'agressions (p. ex., Bandura, 1973; Buss, 1961; Crick & Grotpeter, 1995; De Wit & Hartup, 1974; Lagerspetz, Bjorkqvist, & Peltonen, 1988; Tremblay, 1991), cette recommandation ne semblait pas avoir été adressée jusqu'à tout récemment. Par exemple, Nagin et Tremblay (1999) soulignent que la plupart des études développementales confondent l'agression physique, verbale et indirecte, ainsi que l'opposition, l'hyperactivité et d'autres comportements dérangeants. Également, Tremblay (2000) argumente que l'agrégation de différents types de comportements agressifs, de même que le regroupement de comportements agressifs avec différentes formes de comportements antisociaux crée un problème pour les développementalistes qui cherchent à comprendre l'origine et le développement de l'agressivité. Il considère que différents comportements (p. ex., agression physique versus consommation de substances), même s'ils sont corrélés entre eux, ne devraient pas être mesurés ensemble. Par ailleurs, Dodge et al. (2006) insistent sur le fait que les comportements agressifs surviennent généralement dans le contexte d'autres

comportements antisociaux (tels que mentir, voler, détruire la propriété, vendre de la drogue...). Cette comorbidité de l'agression avec d'autres comportements antisociaux suggère selon eux qu'une meilleure compréhension de l'étiologie et du cours développemental de l'agression émerge de l'inclusion de l'agression dans la catégorie des comportements antisociaux. De plus, Dodge et al. (2006) considèrent que les ambiguïtés entourant les sous-types d'agressions ne relèvent pas d'un problème de définition, mais bien d'un problème de mesure.

En fait, le problème de l'intentionnalité et de la sévérité du comportement agressif est à la source du débat opposant l'équipe de Tremblay à celle de Dodge. L'intentionnalité réfère à l'intention consciente de blesser ou de faire du mal à autrui. La sévérité est essentiellement reliée aux conséquences de l'agression pour la victime. D'un côté, Tremblay (p. ex., 2010) déplore que les définitions du comportement agressif dans la littérature humaine tendent à se centrer sur l'impact du comportement sur la victime ou sur l'intention de l'agresseur (p. ex., Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998; Parke & Slaby, 1983). Selon lui, cette approche mène à des conclusions telles qu'un coup porté par un jeune de 16 ans mesurant 6 pieds et pesant 250 livres est plus sérieux qu'un coup porté par un enfant du même âge mais de plus petite constitution, et qu'un coup porté par un enfant de deux ans n'est pas vraiment un acte d'agression, les conséquences pour la victime étant minimales ou absentes. Tremblay souligne que cette approche limite significativement l'étude du développement précoce du comportement agressif, puisqu'il est assumé que les jeunes enfants ne peuvent agresser, n'ayant pas l'intention de faire mal aux autres. Tremblay, de même que d'autres chercheurs d'approche éthologique tels que Paquette et al. (2010) privilégient ainsi une définition épurée d'intentionnalité ou de sévérité lorsqu'ils abordent l'agression physique, utilisant plutôt des indices topographiques dont il sera question ultérieurement. D'un autre côté, Dodge et al. (2006) soutiennent que la plupart des gens seraient d'accord avec la simple définition de Parke et Slaby (1983) à l'effet que l'agression est un comportement visant à faire du mal ou à blesser autrui. Ils endossent d'ailleurs cette définition, considérant qu'un

coup porté par un enfant qui n'est pas en âge de viser à faire mal ou d'avoir un impact sur autrui ne peut être interprété comme un comportement agressif. Selon eux, le problème, tel que pointé par Tremblay et d'autres revues de littérature, est qu'il n'est pas toujours facile de décider si le mal était intentionnel ou non. Dodge et al. (2006) adhèrent à l'idée que l'identification précise d'un individu agressif par le biais d'un jugement social est plus pertinente que l'identification précise d'un comportement agressif. De fait, ils considèrent que l'approche topographique utilisée par les éthologues pour décrire l'agression chez les animaux est moins fiable ou pertinente auprès des humains, étant donné la plus grande diversité des comportements agressifs humains (De Wit & Hartup, 1974). La position adoptée dans cette thèse concernant l'intentionnalité et la sévérité de l'agression est exposée un peu plus loin. Pour le moment, le propos se centre sur la distinction entre les différentes formes et fonctions de l'agression.

Frick et al. (1993), dans une méta-analyse d'études utilisant des décompositions factorielles du trouble oppositionnel avec provocation et du trouble des conduites chez plus de 23 000 jeunes, parviennent à identifier deux dimensions du comportement antisocial. Une dimension va des comportements ouverts aux comportements couverts, la seconde dimension variant en fonction du niveau de destructivité. Les quadrants qui en résultent constituent les catégories suivantes : agression (ouvert, très destructif), opposition/défiance (ouvert, peu destructif), vol/vandalisme (couvert, très destructif), bris de règles (couvert, peu destructif). Cette opérationnalisation semble encore d'actualité, Tremblay (2010) y référant dans une revue de littérature sur les trajectoires développementales des problèmes de comportement perturbateur. Les catégories de comportements agressifs peuvent ensuite être sous-divisées en dimensions qui reflètent à la fois les formes et les fonctions de l'agression (Dodge et al., 2006). Little, Brauner, Jones, Nock, et Hawley (2003) démontrent la validité du système dimensionnel exposé ci-haut en s'appuyant sur des données auto-rapportées par 1723 adolescents allemands (de la 5^e à la 10^e année scolaire). Selon ces chercheurs, la forme de l'agression varie de « directe »

(i.e., impliquant des attaques physiques ou verbales), à « relationnelle » (i.e., impliquant du dommage fait à l'amitié de la victime ou à son inclusion dans un groupe de pairs) (Crick & Grotpeter, 1995). Quant à la fonction de l'agression, elle est considérée comme étant soit « instrumentale » (i.e., survenant dans l'anticipation de l'atteinte d'objectifs personnels), soit « réactive » (i.e., survenant comme une réponse défensive de colère à un empêchement de l'atteinte d'un but ou suite à une provocation – réelle ou perçue) (Little, Jones, Henrich, & Hawley, 2003).

L'ensemble de la littérature actuelle reflète cette distinction entre les formes et les fonctions de l'agression, mais les termes employés par les chercheurs varient parfois quelque peu. Concernant la forme directe de l'agression, il faut souligner que malgré qu'elle puisse être verbale ou physique, une recherche sommaire dans PsycINFO met en évidence que l'agression physique fait l'objet de la majorité des travaux contemporains (p. ex., Baillargeon et al., 2007; Beiser et al., 2010; Côté Vaillancourt, Leblanc, Nagin, & Tremblay 2006; Di Giunta et al., 2010; Joussemet et al., 2008; Nagin & Tremblay, 1999, 2001; Romano, Tremblay, Boulerice, & Swisher, 2005; Salvat et al., 2007; Tremblay & Nagin, 2005; Tremblay et al., 1999; Tremblay, 2004). Les agressions physiques sont parfois traitées conjointement avec l'agression verbale à titre de formes d'agressions ouvertes ou directes, mais la tendance est à opposer l'agression physique à la seconde forme d'agression, soit l'agression relationnelle (p. ex., Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin, & Tremblay, 2007; Renouf et al., 2010; Tapper & Boulton, 2004; Vaillancourt, Brendgen, Boivin, & Tremblay 2003). L'agression relationnelle est considérée comme une forme indirecte ou sociale d'agression (p. ex., Cacho, 2010; Godleski & Ostrov, 2010; Morine, 2009). Bien que certains chercheurs se soient employés à offrir une définition distincte de l'agression indirecte (Kaukiainen et al., 1999), de l'agression sociale (Galen & Underwood, 1997) et de l'agression relationnelle (Crick & Grotpeter, 1995) et qu'il puisse y avoir des différences subtiles entre ces conceptions (voir Underwood, 2003), il s'agit de construits se chevauchant suffisamment pour les traiter comme un seul type d'agression (p. ex., Côté et al., 2006; Dodge et al., 2006). En somme, les agressions

directes (ou ouvertes) sont composées des agressions physiques (p. ex., frapper, pousser, mordre) et des agressions verbales (p. ex., insulter, traiter de noms) et elles se distinguent des agressions indirectes (ou couvertes, sociales, relationnelles) (p. ex., s'en prendre aux relations ou à la réputation de la victime par le biais de techniques plus subtiles incluant la manipulation).

En ce qui a trait aux fonctions de l'agression, encore une fois les termes varient quelque peu entre les chercheurs. La distinction entre l'agression instrumentale et réactive fait suite à la distinction proposée par Hartup (1974) entre l'agression instrumentale et hostile et à la distinction testée empiriquement auprès de jeunes chroniquement agressifs entre l'agression proactive et réactive (Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997). Vitiello et Stoff (1997) illustrent cette dichotomie en opposant les agressions impulsives (i.e., réactives, hostiles, affectives) aux agressions contrôlées (i.e., proactives, instrumentales, prédatrices). Bien que ces différents termes soient utilisés par certains chercheurs, l'opposition entre l'agression proactive et réactive semble dominer dans la littérature actuelle (p. ex., Barker et al., 2010; Brendgen, Vitaro, Tremblay, & Lavoie, 2001; Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010; Hubbard, Morrow, Romano, McAuliffe, 2010; Hubbard, Romano, McAuliffe, & Morrow, 2010; Scarpa, Haden, & Tanaka (2010); Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006). Si Bushman et Anderson (2001a) remettent en question la pertinence de cette distinction, l'ensemble des études empiriques tend à démontrer que ces deux types d'agressions (bien qu'ils puissent être corrélés entre eux), présentent des antécédents, des corrélats et des conséquences différentes (p. ex., Barker et al., 2010; Dodge & Coie, 1987; Hubbard, Romano et al., 2010; Little, Brauner et al., 2003). Un approfondissement de ces différenciations irait au-delà de l'intérêt de cette thèse. Il semble néanmoins indiqué d'introduire la pensée de Barker et al. (2010), qui soutiennent que l'agression réactive pourrait être davantage reliée aux théories de la frustration-colère de l'agression (p. ex., Berkowitz, 1962, 1989; Dollard et al., 1939), le construit de l'agression proactive étant plus en ligne avec le modèle de l'apprentissage social de l'agression (Bandura, 1973). Malgré l'attrait de

cette hypothèse pour résoudre en partie le débat opposant les éthologues aux chercheurs d'orientation socio-cognitive, d'aucuns démontrent que certaines étapes du processus de traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994) poseraient problème non seulement dans le contexte des agressions réactives, mais également pour les agressions proactives (p. ex., Hubbard, McAuliffe et al., 2010).

Bien que la distinction entre les fonctions de l'agression soit pertinente et intéressante, tous les outils de mesure ne permettent pas d'adresser cette question. C'est pourquoi, dans le cadre de cette thèse, il ne sera pas traité davantage de l'agression proactive et réactive. Dans les prochaines lignes, le propos se centre plutôt sur l'agression physique. La façon la plus simple de définir l'agression physique semble être de suivre l'approche éthologique et d'énumérer les agressions physiques pouvant survenir lors d'un échange agonistique (Blurton Jones, 1972; Restoin et al., 1985). Des comportements tels que frapper, gifler, donner un coup de pied, mordre, pousser, empoigner, tirer, bousculer, battre, tordre et étouffer sont des exemples courants d'agressions physiques (Tremblay, 2003, 2010). Certaines échelles utilisent des termes tels que se battre et intimider pour résumer ces comportements; des comportements tels que menacer d'agresser physiquement et utiliser des objets ou des armes pour agresser physiquement sont également inclus dans la définition offerte par certains éthologues (Tremblay & Nagin, 2005). Un contexte d'interaction agonistique est requis pour conclure que le comportement est une agression physique, sans quoi il est question d'agression ludique ou de jeu de bataille (Tremblay, 2003, 2010). Cette définition ne fait pas référence à l'intentionnalité ou à la sévérité des comportements agressifs, ce qui permet de l'appliquer dès le plus jeune âge et d'étudier les trajectoires développementales de l'agression à partir de ses premières manifestations. Tout en tenant compte des spécificités mentionnées ci-haut, la définition de l'agression physique retenue par Côté et al. (2006) est ici adoptée, pour son compromis quant à l'intentionnalité et à la sévérité, ainsi que pour son inclusion des comportements observables. Ainsi, l'agression physique est considérée comme un geste physique dirigé vers une autre personne et pouvant potentiellement induire

du mal (p. ex., frapper avec les poings ou les pieds, pousser; Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Garipey, 1989; Straus & Gelles, 1990; Tremblay, 2000).

Développement et stabilité de l'agression physique

Selon Tremblay, la meilleure façon d'évaluer le cours développemental d'un comportement est par l'intermédiaire d'études longitudinales utilisant des mesures répétées à différents moments des périodes significatives (p. ex., durant la période préscolaire, l'âge scolaire, l'adolescence et l'âge adulte). Une procédure statistique développée par Nagin et ses collègues (p. ex., Nagin, 1999; Nagin & Land, 1993) permet d'étudier les trajectoires que peuvent suivre les individus par rapport à leurs comportements externalisés. Les trajectoires développementales obtenues par cette procédure décrivent graphiquement des parcours de développement de problèmes de comportement différant statistiquement les uns des autres (Muthén, 2004; Nagin, 2005). Étant donné qu'aucune étude à date n'a décrit les trajectoires de l'agression physique de la petite enfance à l'âge adulte (Tremblay, 2003), les trajectoires provenant d'études sur le développement de l'agression physique à différentes périodes développementales sont mises en commun (Barker et al., 2007; Brame, Nagin, & Tremblay, 2001; Broidy et al., 2003; Côté et al., 2006; Nagin & Tremblay, 1999; NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Tremblay et al., 2005) et donnent lieu à des hypothèses sur le cours global de l'agression physique. Ces études démontrent qu'il y a de l'hétérogénéité dans le développement de l'agression, c'est-à-dire que tous les enfants ne suivent pas les mêmes trajectoires développementales.

Tout d'abord, les quelques études centrées sur les comportements physiquement agressifs à la petite enfance démontrent qu'une utilisation occasionnelle de l'agression est commune chez les enfants d'âge préscolaire (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante, & Pérusse, 2003; Goodenough, 1931; Tremblay et al., 1999; 2005). L'agression physique apparaît dès l'âge de 8-9 mois (Hay, Nash, &

Pederson, 1983). Une étude observationnelle en garderie (Restoin et al., 1985) et une étude basée sur les données rapportées par les mères (Tremblay, 2004; Tremblay et al., 2005) identifient toutes deux une augmentation rapide de l'agression physique entre la première et la troisième année de vie, le pic d'agressions physiques se situant entre 15 et 24 mois chez la majorité des enfants (Tremblay et al., 1999). En ce qui a trait au développement de l'agression physique ou du trouble des conduites de la petite enfance à l'âge scolaire, trois études récentes soutiennent la possibilité que l'agression à la maternelle reflète le maintien d'un patron comportemental ayant débuté durant les années préscolaires. La première étude, la NICHD ECCRN (2004), permet de distinguer cinq groupes d'enfants présentant des trajectoires distinctes d'agression physique de l'âge de deux ans à la troisième année du primaire. Cet échantillon inclut 1100 enfants et leur mère, recrutés dans dix zones des États-Unis. Les résultats de la NICHD ECCRN (2004) indiquent que 15% des enfants montrent des niveaux modérés d'agression physique, alors que 3% montrent des niveaux élevés. La seconde étude auprès d'un groupe d'âge similaire (284 garçons âgés de deux à huit ans provenant de milieux défavorisés; Shaw, Gilliom, Ingoldsby, & Nagin, 2003) permet de distinguer quatre groupes de garçons présentant des niveaux distincts de trouble des conduites. Les résultats indiquent que 6% de ces garçons montrent déjà des niveaux élevés de troubles à la petite enfance et maintiennent des niveaux élevés plus tard à l'enfance (Shaw et al., 2003).

La troisième étude semble présenter les données les plus solides. Se centrant sur les trajectoires développementales de l'agression physique des garçons et des filles de l'âge de deux à onze ans, Côté et al. (2006) utilisent un protocole longitudinal accéléré et suivent pendant six ans dix cohortes d'environ 1000 enfants ($n = 10\ 658$) provenant d'un échantillon représentatif de la population canadienne (ils utilisent l'échantillon probabiliste de la National Longitudinal Survey of Children and Youth; NLSCY). Les résultats vont dans le même sens que ceux des travaux précédents, permettant d'identifier trois groupes d'enfants présentant des trajectoires développementales distinctes (voir Figure 1, p. 79, dans Côté et al., 2006). Le tiers

des enfants (31.1%) suit une trajectoire faible en déclin (i.e., pratiquement aucune agression physique à l'âge préscolaire et virtuellement aucune agression lors des évaluations subséquentes), la majorité des enfants (52.2%) suit une trajectoire modérée en déclin (i.e., utilisation occasionnelle de l'agression physique à la petite enfance et utilisation peu fréquente à la pré-adolescence) alors qu'environ un sixième des enfants (16.6%) suit une trajectoire élevée et stable d'agressions physiques. Ainsi, de manière similaire à l'étude NICHD ECCRN (2004), la plupart des enfants de l'échantillon de Côté et al. (2006) se retrouvent sur une trajectoire modérée et déclinante d'agression physique de la petite enfance à l'âge scolaire. Une différence entre les résultats de ces trois études (Côté et al., 2006; NICHD ECCRN, 2004; Shaw et al., 2003) est le nombre de groupes identifiés. Ceci pourrait s'expliquer par le critère utilisé dans la sélection du modèle (Côté et al., 2006). Par exemple, le groupe modéré-déclinant de Côté et al. (2006) semble inclure les groupes déclinant faible et modéré de l'étude NICHD ECCRN. Quant au groupe élevé de l'étude de Côté et al. (2006), il semble comprendre les deux trajectoires les plus élevées de l'échantillon NICHD ECCRN (soit les groupes modéré et élevé) (Côté et al., 2006).

L'étude de Côté et al. (2006) et la NICHD ECCRN (2004), menées respectivement au Canada et aux États-Unis, répliquent les analyses de trajectoires de l'agression physique durant les années scolaires du primaire et du secondaire menées au Canada, en Nouvelle Zélande et aux États-Unis (Brame et al., 2001; Broidy et al., 2003; Nagin & Tremblay, 1999). À titre d'exemple, dans une étude visant à modéliser les trajectoires développementales de l'agression physique (parmi d'autres comportements externalisés) des garçons âgés de six à quinze ans, Nagin et Tremblay (1999) suivent un échantillon homogène (de race blanche et parlant le français) composé de 1037 enfants provenant de secteurs défavorisés de la ville de Montréal. Les résultats permettent d'identifier quatre groupes d'enfants suivant des trajectoires développementales différentes. Le premier groupe (17%) suit une trajectoire de faible niveau d'agressions physiques, paraissant n'avoir jamais été agressifs. La majorité des enfants (52%) sont sur une trajectoire modérée en déclin, c'est-à-dire qu'ils

utilisaient relativement peu fréquemment l'agression physique à l'âge de six ans et qu'ils deviennent de moins en moins agressifs avec le temps. Concernant la trajectoire élevée en déclin, elle regroupe 28% des enfants, alors que seulement 4% des enfants sont sur une trajectoire chronique (i.e., utilisation fréquente de l'agression physique de l'âge de six ans à la pré-adolescence). Broidy, Nagin, et Tremblay (1999; Tremblay, 2000) obtiennent d'ailleurs des résultats similaires en utilisant le même type d'analyses avec deux bases de données de la Nouvelle Zélande (Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1996; Moffit, Caspi, Dickson, Silva, & Stanton, 1996), une base de données du Canada (Pagani, Boulerice, Tremblay, & Vitaro, 1997) et deux bases de données des États-Unis (Dodge et al., 1997; Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber, & Van Kammen, 1998). Concernant l'adolescence, bien que les études de trajectoires d'agressions physiques à cette période démontrent des augmentations dans la fréquence, spécialement pour les individus sur la trajectoire chronique (Brame et al., 2001; Lacourse, Côté, Nagin, Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002), ces augmentations sont généralement suivies d'un déclin rapide. Avec un large échantillon de délinquants juvéniles suivis jusqu'à la vieillesse, Laub et Sampson (2003) démontrent qu'il y a une tendance générale à diminuer les comportements antisociaux (incluant l'agression physique) avec l'âge. Les résultats de ces études convergent à l'effet qu'il y a très peu d'enfants qui ne sont pas physiquement agressifs durant les années préscolaires qui le deviennent à l'adolescence ou à l'âge adulte.

En somme, l'ensemble de ces résultats tend à démontrer que le patron développemental typique de l'agression physique en est un d'utilisation occasionnelle durant la petite enfance, que l'utilisation de l'agression physique augmente de l'âge de 9 à 48 mois (Tremblay et al., 2005) pour atteindre un sommet entre l'âge de 24 et 48 mois, déclinant ensuite chez la majorité des enfants (Côté et al., 2006; NICHD-ECCR, 2004). Ces travaux répliquent les résultats obtenus dans le cadre d'études antérieures (Cairns & Cairns, 1994; Tremblay, Masse, Pagani, & Vitaro, 1996) et contredisent la croyance populaire que l'agressivité augmente avec l'âge (notamment

chez les garçons). L'hypothèse à l'effet que certains enfants connaîtraient un début tardif des problèmes de comportement (*late onset group*; Haapasalo & Tremblay, 1994; Moffitt, 1993; Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989) n'est pas vérifiée par ces travaux. Il semble ainsi que la plupart des enfants apprennent en vieillissant à inhiber leurs comportements agressifs et à utiliser des alternatives à l'agression physique. De plus, une certaine quantité de données suggère que le processus d'apprentissage permettant de prendre du contrôle sur les agressions physiques continuerait au cours de l'âge adulte (p. ex., Laub & Sampson, 2003).

Une certaine proportion d'enfants (surtout des garçons issus de familles défavorisées), montrent un patron de développement atypique, reflété par une utilisation plus fréquente et plus stable de l'agression physique. Ces enfants sont sur une courbe d'agression physique chronique. L'agression physique chronique est définie comme une tendance à travers l'enfance et l'adolescence à utiliser l'agression physique plus souvent que la majorité des autres enfants du même âge (Tremblay, 2003, 2010). Sur la base des résultats de sept vastes études longitudinales suivant des cohortes d'enfants du Canada, des Pays-Bas, de la Nouvelle Zélande et des États-Unis (Bongers, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2004; Broidy et al., 2003), Tremblay (2010) soutient qu'il est raisonnable de s'attendre à ce qu'entre 7% et 11% des enfants de l'école primaire soient sur une trajectoire d'agression physique chronique. Ce pourcentage tend à être plus élevé pour les enfants d'âge préscolaire (Côté et al., 2006) et plus faible pour les adolescents (Brame et al., 2001). Ces enfants seraient les plus à risque pour différentes formes de délinquance, incluant la violence à l'adolescence (Brame et al., 2001; Broidy et al., 2003).

Différences liées au sexe et à la culture

En plus des différences développementales rapportées ci-haut, les données épidémiologiques actuelles indiquent que les garçons tendent à utiliser l'agression physique plus fréquemment que les filles (p. ex., Côté, 2009). Les différences entre

les sexes seraient moins grandes durant la petite enfance mais augmenteraient rapidement au cours des années préscolaires (Broidy et al., 2003; Cairns et al., 1989; Côté, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, & Vitaro, 2002; Underwood, 2003). En fait, les chercheurs s'entendent depuis un certain temps pour avancer que les garçons sont plus physiquement agressifs que les filles après leur entrée à l'école (Broidy et al., 2003; Cairns et al., 1989; Tremblay et al., 1996). Quant aux données concernant la petite enfance et les années préscolaires, elles sont plus limitées et ambiguës, de par leur relative nouveauté (Côté et al., 2006; Côté, 2009). Ainsi, certains des premiers travaux ne rapportaient aucune différence de genre dans les niveaux d'agression (Keenan & Shaw, 1997), les comportements externalisés (Hay, Castle, & Davies, 2000), ni dans les troubles de la conduite (Keenan & Wakschlag, 2000) chez les enfants d'âge préscolaire. Par ailleurs, d'autres chercheurs soutenaient l'idée que les filles seraient plus agressives que les garçons à cet âge (Munson, McMahon, & Spieker, 2001). Des études plus récentes suggèrent toutefois que les garçons sont davantage agressifs que les filles dès les années préscolaires (Archer & Côté, 2005; Baillargeon et al., 2007; Côté et al., 2006, 2007; NICHD ECCRN, 2004; Tremblay, 2004; Tremblay et al., 1996), certains relevant des distinctions dès l'âge de 12 mois (Alink et al., 2006). À titre d'exemple, les travaux de Côté et al. (2006) indiquent que la magnitude des différences de sexe dans l'agression physique est déjà assez grande durant la petite enfance – les filles étant dès lors plus susceptibles que les garçons d'être sur des trajectoires faibles et en déclin, les garçons étant plus susceptibles que les filles d'être sur des trajectoires élevées et stables. Cette différence de sexe est cohérente avec les études passées montrant des variations dans le comportement social, incluant l'agression physique, durant la petite enfance (Archer & Côté, 2005; Kochanska et al., 2000; Maccoby, 1998; Tremblay et al., 2005), et d'autres études montrant qu'une plus grande proportion de garçons suivent une trajectoire persistante de comportements antisociaux tout au cours de leur vie, dès le plus jeune âge (Moffitt, Caspi, Rutter, & Silva, 2001). En somme, la littérature actuelle tend à soutenir l'idée d'une augmentation graduelle des différences de sexe dans l'utilisation

de l'agression physique au cours des années préscolaires (Keenan & Shaw, 1997), ainsi qu'au cours du primaire et de l'adolescence (Archer, 2000), mais ces différences semblent apparaître plus tôt que ce qui était originalement proposé (Côté, 2009).

Concernant l'agression physique chronique, un petit groupe de filles est constamment identifié par les chercheurs comme montrant un niveau relativement élevé d'agression physique dès la petite enfance, mais leur niveau tend à être inférieur à celui des garçons qui sont sur la trajectoire chronique (Broidy et al., 2003; Côté et al., 2002) et elles pourraient ne pas maintenir ce niveau élevé à l'adolescence (Tremblay, 2003). De plus, davantage de garçons que de filles montrent un profil à risque et rencontrent les critères d'un trouble de comportement à l'adolescence (Côté et al., 2002). Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV-TR; American Psychiatric Association, 2000), la prévalence du Trouble des conduites et du Trouble oppositionnel avec provocation est également plus élevée chez les garçons et la sévérité de la symptomatologie est plus aigüe chez ces derniers que chez les filles. Les comparaisons des garçons et des filles de Côté et al. (2006) indiquent que les garçons sont 1,67 fois plus susceptibles que les filles de suivre la trajectoire chronique d'agression physique, entre l'âge de deux et onze ans. Des différences similaires sont retrouvées chez les participants de l'étude NICHD ECCRN (2004). Selon Moffitt et Caspi (2001), parmi le petit groupe de personnes qui adoptent des comportements antisociaux de façon intense et persistante depuis la petite enfance, on dénombre jusqu'à 10 fois plus de garçons que de filles. Le plus grand écart entre les prévalences d'agressions physiques des garçons et des filles serait observé à l'âge adulte, moment auquel les crimes violents et les homicides atteignent un sommet (Courtwright, 1996; Quetelet, 1833/1984). Après cette période, l'écart entre les sexes diminuerait (Archer, 2000). La différence entre les fréquences d'utilisation de l'agression physique des garçons et des filles reflèterait la plus grande capacité des filles à réguler et à inhiber leurs comportements physiquement agressifs (Côté, 2009). Par ailleurs, certaines études suggèrent que les filles s'engagent davantage que les garçons dans des formes plus subtiles d'agressions, telles que les

agressions indirectes (p. ex., Côté et al., 2007; Crick & Zahn-Waxler, 2003; Sanchez-Martin et al., 2000) et ce, dès l'âge préscolaire (Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen, & Casas, 2004; Ostrov & Keating, 2004; Tremblay et al., 1996). La différence de sexe augmenterait également au cours de l'enfance et de l'adolescence pour ce type d'agression (Archer, 2000; Bjorkqvist, 1994; Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992).

L'agression physique serait la distinction sexuelle la plus cohérente et la plus documentée trans-culturellement (Maccoby & Jacklin, 1974). Par exemple, dans une étude de trajectoires développementales de l'agression physique menée auprès de six vastes échantillons longitudinaux provenant de trois pays différents (i.e., le projet de Pittsburg des États-Unis, les études de Dunedin et de Christchurch en Nouvelle-Zélande, ainsi que les échantillons de Montréal et de Québec du Canada), Broidy et al. (2003) démontrent que les filles présentent des niveaux moyens d'agression physique inférieurs aux garçons dans les quatre sites. La façon dont les différentes cultures définissent l'agression est au-delà de l'intérêt de cette thèse. Il importe néanmoins de souligner que la littérature actuelle au sujet des variations interculturelles suggère que plusieurs des processus développementaux de l'agression d'abord étudiés aux États-Unis opèrent de manière similaire dans certaines cultures orientales, incluant la Chine (Chang, Schwartz, Dodge, & McBride-Chang, 2003) et l'Indonésie (Eisenberg, Pidala, & Liew, 2001). Des études sont requises pour clarifier les circonstances dans lesquelles ces patrons développementaux divergent (Dodge et al., 2006).

Corrélat et conséquences

Bien que les comportements agressifs puissent être adaptatifs et nécessaires à la survie (Archer & Côté, 2005; Cairns, 1979; Darwin, 1872; Lorenz, 1963), des niveaux atypiquement élevés d'agression, spécialement d'agression physique, sont généralement associés à un large éventail de problèmes psycho-sociaux (p. ex., Krug,

Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002; McCord, Widom, & Crowell, 2001; Tremblay, 2009). En effet, les enfants qui n'arrivent pas à apprendre des alternatives à l'agression physique durant les années préscolaires seraient plus susceptibles d'être hyperactifs, inattentifs, anxieux ou rejetés par leurs pairs, d'éprouver de la difficulté à aider les autres lorsque nécessaire, d'avoir de faibles résultats scolaires et d'adopter des comportements perturbateurs en classe (Tremblay, Vitaro, Nagin, Pagani, & Séguin, 2003). Ils seraient ainsi plus souvent retirés de leur groupe de pairs naturel et placés dans des classes, des écoles et des institutions spéciales avec d'autres pairs déviants, la situation idéale selon certains pour renforcer les comportements marginaux (p. ex., Dishion, McCord, & Poulin, 1999). À partir de l'adolescence, ils seraient plus à risque de compter parmi les jeunes les plus délinquants, d'adopter des comportements sexuels et d'abus de substances précoces, d'abandonner l'école, d'avoir des accidents sérieux, d'être membres de gangs de rue, de commettre des crimes violents et d'être diagnostiqués pour des problèmes psychiatriques (Lacourse et al., 2006; Tremblay et al., 2003). En somme, les problèmes d'agression physique précoces constitueraient le plus grand facteur de risque pour le développement de problèmes de comportement sévères et persistants (Broidy et al., 2003; Loeber, Green, Keenan, & Lahey, 1995; Moffitt, 1993; Nagin & Tremblay, 1999; Newman, Caspi, Moffitt, & Silva, 1997; Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Oligny, 1998). D'ailleurs, les garçons qui ne diminuent pas leur fréquence d'agressions physiques avec l'âge (et qui présentent divers troubles externalisés à l'adolescence) sont souvent ceux qui présentaient le plus haut niveau d'agressions physiques au préscolaire (Lacourse et al., 2002; Tremblay & Nagin, 2005).

Hawley (1999) suggère que les stratégies agressives, qui peuvent être adoptées par les très jeunes enfants socialement dominants pour amener leurs pairs à se plier à leurs demandes, deviennent moins socialement acceptables lorsque les enfants atteignent l'âge préscolaire. Ainsi, les enfants compétents socialement, dont plusieurs sont possiblement socialement dominants, commencent à reconnaître le besoin d'utiliser une variété de stratégies (i.e., adoption de stratégies prosociales et

coercitives, notamment chez les enfants qualifiés de « machiavéliques ») pour rencontrer leurs besoins, alors que les enfants moins compétents continuent à utiliser seulement des stratégies ouvertement agressives, risquant par le fait même d'être rejetés par leur groupe de pairs. Certains chercheurs démontrent d'ailleurs une corrélation positive entre un niveau élevé d'agression physique et le rejet par les pairs chez des enfants d'âge préscolaire (p. ex., Sebanc, 2003). Il est probable qu'un manque de contrôle volontaire affecte l'agression des enfants (voir Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Eisenberg et al., 2004), qui en retour influence la qualité de leurs interactions avec les pairs.

S'il est vrai que certaines formes d'agression pourraient être compatibles avec la popularité et la compétence sociale (les enfants réactivement agressifs montreraient le plus d'indices de mauvais ajustement; Bukowski, 2003), les données de recherche citées précédemment sur les enfants qui persistent à manifester des agressions physiques encouragent les chercheurs et les cliniciens à s'interroger sur les mécanismes d'inhibition des comportements agressifs. Répondre à cette interrogation constitue d'ailleurs le principal objectif des études actuelles sur l'agressivité (Tremblay, 2003, 2009). À cet effet, Tremblay (2003) soutient que, durant la petite enfance de la grande majorité des enfants, plusieurs facteurs s'accumulent pour promouvoir la régulation de l'agression physique. De manière similaire, dans une minorité de cas, plusieurs facteurs s'accumulent pour handicaper la régulation de l'agression physique. Les facteurs de risque de l'agression physique chronique identifiés dans la littérature jusqu'à maintenant concernent une interaction complexe entre des facteurs individuels (p. ex., facteurs génétiques, physiologiques, psychologiques, comportementaux) et environnementaux (p. ex., capital physique et social). Une discussion sur l'ensemble de ces facteurs de risque irait au-delà de l'intérêt de cette thèse. Dans les prochaines lignes, le propos se centre sur le RTP, l'un des facteurs comportementaux identifiés comme pouvant jouer un rôle important dans l'apprentissage de la régulation de l'agression (Peterson & Flanders, 2005; Tremblay, 2003).

Le jeu physique parent-enfant et la régulation de l'agressivité des enfants

Selon Tremblay (2003), la raison pour laquelle le RTP pourrait être important pour apprendre à réguler les agressions physiques est que ce type de jeu donne aux enfants une opportunité de faire des activités motrices plaisantes, telles que lutter, se chatouiller, se pousser, courir, dans un contexte où ils doivent apprendre une règle d'or, soit ne pas faire mal au partenaire. Paquette et Flanders (p. ex., Flanders et al., 2009, 2010; Paquette, 2004a, 2004b, 2004c, 2010) soutiennent pour leur part qu'un certain degré de contrôle paternel durant le RTP favoriserait une meilleure régulation de l'agression chez les enfants, surtout chez les garçons. L'équipe de Paquette s'inscrit dans la perspective évolutionniste et applique aux interactions de jeu physique entre le père et l'enfant d'âge préscolaire l'hypothèse fonctionnelle de l'établissement et du maintien de la dominance élaborée notamment par Pellegrini (dans un contexte de jeu entre enfants à l'adolescence; 1994, 1995, 2002b). Dans les prochaines lignes, les hypothèses théoriques et les résultats empiriques de Paquette et ses collaborateurs sont présentés, mais il est d'abord question de certains des travaux sur lesquels s'appuient leurs recherches (p. ex., Carson et al., 1993; Carson & Parke, 1996; Peterson & Flanders, 2005).

L'auto-régulation et la dominance

Certains chercheurs postulent que, de par sa nature hautement stimulante, le jeu physique parent-enfant pourrait représenter un contexte idéal pour la socialisation de la régulation émotionnelle (Carson et al., 1993). Selon Carson et al. (1993), l'habileté à maintenir le jeu physique dépendrait de la capacité des partenaires à garder un niveau optimal d'excitation. Des études démontrent d'ailleurs que, sans cette modulation de l'intensité du jeu, des conséquences négatives surviennent durant le jeu, telles que de la surstimulation, des affects négatifs et de l'évitement du jeu

(MacDonald, 1987), voire une escalade des affects négatifs entre le parent et l'enfant (Carson & Parke, 1996). Les parents feraient monter le niveau d'affect négatif vécu par leur enfant en y réagissant négativement, ce qui compliquerait pour ce dernier le développement des habiletés de régulation émotionnelle (Carson & Parke, 1996).

Sur la base de ce constat, d'aucuns soutiennent que le RTP père-enfant pourrait contribuer au développement de l'habileté de l'enfant à réguler ses affects agressifs et ses agressions (Carson et al., 1993; Paquette, 2004a 2004c; Paquette et al., 2003; Peterson & Flanders, 2005). Par les jeux physiques tels que le RTP, les pères pourraient enseigner aux enfants à moduler et à contenir leurs comportements agressifs (Herzog, 1982), et ce au cours des six premières années de leur vie (Simmons, 1991, dans Paquette, 2004c). Suite à des résultats n'offrant pas d'appui empirique à l'hypothèse qu'il y aurait une corrélation négative entre la fréquence du RTP père-enfant et la fréquence d'agressions physiques, Paquette et al. (2003) suggèrent de s'intéresser aux indices de qualité du RTP père-enfant, afin de démontrer la contribution de ce type de jeu à la régulation des affects agressifs des enfants d'âge préscolaire. Leur hypothèse porte notamment sur les dyades père-fils. En effet, selon Paquette et al. (2003), le père ayant lui-même une tendance à être plus agressif, il pourrait être mieux placé que la mère pour aider son fils à contrôler ses agressions, en lui enseignant à s'exprimer de manière socialisée (en autant que le père n'ait pas lui-même un problème de comportement). De plus, à travers le style de jeu particulier du père, qui serait non seulement plus physique et stimulant que celui de la mère, mais également plus directif, surtout avec les garçons (p. ex., Farver & Wimbarti, 1995; Kazura, 2000; Kerns & Barth, 1995), les pères pourraient démontrer leur statut de dominance à leur enfant, ce qui favoriserait indirectement la discipline (Paquette, 2004a). La relation établie par le RTP faciliterait ainsi l'obéissance des enfants, en particulier celle des garçons (Paquette, 2004a). Paquette (2004a, 2004c) soutient qu'un RTP père-enfant de qualité contiendrait les deux principales dimensions du comportement parental, soit la chaleur et le contrôle. Selon lui, c'est dans un contexte où le père serait suffisamment dominant (contrôle), tout en étant à

l'écoute des besoins de son enfant (chaleur), que l'enfant apprendrait à réguler ses affects agressifs. Les résultats de Paquette et al. (2000) démontrent d'ailleurs que les jeux physiques sont moins fréquents chez les pères autoritaires, c'est-à-dire ceux qui tendent à être peu chaleureux et à utiliser fréquemment un niveau élevé de contrôle (et même la punition physique) pour obtenir l'obéissance et le respect de l'autorité.

En d'autres termes, grâce à sa plus grande taille, sa plus grande force et ses habiletés cognitives plus développées, le père offrirait un environnement sécuritaire de jeu à son enfant, tout en affirmant son autorité et en mettant des limites au comportement de ce dernier (Flanders et al., 2009, 2010). Les pères étant typiquement plus gros et plus forts que leur progéniture, ce sont eux qui décident s'ils laissent leur enfant avoir le dessus temporairement, via un comportement d'auto-handicap (Pellegrini & Smith, 1998). Le degré auquel l'enfant a le dessus varie d'une dyade à l'autre et cette variabilité pourrait être liée au développement du contrôle de l'agression physique (Flanders et al., 2009, 2010). Paquette (2004c) propose que les enfants apprennent des stratégies d'auto-régulation dans les interactions de RTP où le père est suffisamment en contrôle du jeu. Selon Flanders et al. (2009), ceci signifierait que si un enfant est autorisé à dominer le jeu et à imposer sa volonté sur son père, il n'apprendrait pas les limites sociales de son comportement agressif et n'apprendrait conséquemment pas à le réguler.

Dans le cadre d'une première étude corrélacionnelle, Flanders et al. (2009) testent cette hypothèse auprès de 85 dyades père-enfant. Cet échantillon constitue le premier groupe de participants du projet de recherche « Père-En-Jeux » (les résultats de Paquette et al., 2003 portent également sur cet échantillon, les données de cette thèse provenant d'une seconde cohorte de participants). Les interactions de RTP sont filmées au domicile des participants. La consigne donnée aux dyades est de jouer physiquement sans jouets, comme ils ont l'habitude de le faire à la maison. De manière similaire au paradigme du jeu physique de Parke, les séances de jeu physique sont précédées d'une séance de jeu avec jouets, et la durée du jeu physique est d'une dizaine de minutes. Les interactions de jeu physique sont codées par Flanders à l'aide

d'une grille visant à décrire la relation de dominance entre le père et l'enfant durant le jeu. Cette grille est inspirée de celle de Kerns et Barth (1995). Un score de dominance est attribué aux dyades à toutes les 10 secondes de jeu. Ce score se base sur les comportements et les communications reflétant le degré auquel le père contrôle le déroulement du jeu. Les scores varient de 1 à 4. Un score élevé est donné lorsque le père contrôle le jeu (p. ex., soulever l'enfant ou le maintenir au sol durant un épisode de lutte, être « l'agresseur » durant la chatouille ou la poursuite). Un faible score est donné lorsque l'enfant a plus de place au cours du jeu (p. ex., « papa, c'est mon tour de te chatouiller ») ou lorsque le père laisse l'enfant prendre le dessus (p. ex., l'enfant devient « l'agresseur » durant la chatouille). Des scores médium sont donnés aux dyades qui partagent le contrôle et les positions de dominance (p. ex., les partenaires ont le dessus chacun leur tour). La moyenne des scores de dominance est calculée pour l'ensemble des épisodes de jeu durant les dix minutes de jeu physique, et non uniquement pour les épisodes de RTP. La fréquence du jeu physique est évaluée par le père, à l'aide d'un questionnaire développé à cette fin dans le cadre du projet de recherche « Père-En-Jeux » (Paquette et al., 2003). La fréquence des agressions physiques est également évaluée par le père, à l'aide du questionnaire *Preschool Social Behavior Questionnaire* (PSBQ) (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché, & Royer, 1992; Tremblay et al., 1999).

Cinq ans plus tard, Flanders et al. (2010) mènent une étude de suivi auprès d'une partie de ce même échantillon, afin de vérifier si le lien entre la dominance au cours du jeu physique père-enfant et l'agression physique se maintient longitudinalement. Cette étude répond également à une limite des travaux publiés en 2009, en ajoutant une mesure de régulation émotionnelle. Des 85 participants au temps 1 (mesures prises en 2001), 47 sont joints par téléphone et 34 acceptent de participer au temps 2 (mesures prises en 2006). Aucune différence significative n'est relevée entre les familles participant au temps 2 et les familles perdues par attrition. La moyenne d'âge des enfants au temps 1 (3 ans, 8 mois) est de 8 ans, 4 mois au temps 2. La mesure de dominance durant le jeu physique prise au temps 1 est utilisée.

La fréquence du jeu physique est de nouveau évaluée par les pères, à l'aide d'un questionnaire développé à cette fin dans le cadre du projet de recherche « Père-En-Jeux » (Paquette et al., 2003). La fréquence des agressions physiques est également à nouveau évaluée par le père, cette fois à l'aide de la sous-échelle du questionnaire PSBQ de l'étude longitudinale des enfants et adolescents (NLSCY) (Huijbregts, Séguin, Zoccolillo, Boivin, & Tremblay, 2007; Tremblay et al., 2005). Les scores d'agression physique du temps 1 et du temps 2 varient ainsi légèrement. Concernant la régulation émotionnelle, elle est évaluée par le père, à l'aide du questionnaire de Shields et Cicchetti (1997; Emotion Regulation Checklist; ERC).

Les résultats de Flanders et al. (2009, 2010) soutiennent les hypothèses avancées de façon concomitante et longitudinale. De façon concomitante, les résultats publiés en 2009 démontrent que, parmi les pères les moins dominants, une fréquence plus élevée de RTP est associée à davantage d'agressions physiques chez les enfants, alors que parmi les pères les plus dominants, une fréquence plus élevée de RTP est associée à moins d'agressions physiques chez les enfants. En d'autres termes, une relation de modération est trouvée entre la fréquence du RTP et la fréquence des agressions physiques, c'est-à-dire que les enfants pratiquant le RTP avec leur père sont évalués comme étant plus agressifs par ce dernier seulement dans les cas où le père est un partenaire moins dominant. De plus, selon cette étude, bien que les garçons soient évalués comme s'engageant dans plus de RTP que les filles avec leur père, aucune relation de modération n'est rapportée en fonction du genre de l'enfant. De façon longitudinale, les résultats publiés en 2010 suggèrent que non seulement la fréquence de RTP prédit plus de comportements physiques agressifs cinq ans plus tard parmi les dyades où le père était moins dominant durant le jeu, mais ce lien est aussi retrouvé en ce qui a trait aux habiletés de régulation émotionnelle. En effet, parmi les enfants dont le père contrôle le jeu à la petite enfance, le RTP est plus souvent associé avec l'auto-régulation cinq ans plus tard. Cependant, parmi les enfants dont le père ne contrôle pas le jeu à la petite enfance, le RTP est plus souvent associé avec une faible auto-régulation cinq ans plus tard. Le genre de l'enfant n'a

toujours pas d'effet modérateur selon cette étude. Flanders et al. (2009) concluent que leurs résultats indiquent que les activités de RTP peuvent être associées à des problèmes de comportement, comme certains adultes le croient (Panksepp, 1993), mais que ces liens sont susceptibles de survenir uniquement lorsque les pères sont incapables de contenir leur enfant et d'imposer des limites dans les interactions de jeu. Qui plus est, ces résultats suggèrent que la dominance des pères durant le RTP pourrait être particulièrement importante chez les enfants à risque d'utiliser l'agression physique de façon chronique (Flanders et al., 2010).

Considérés ensemble, les résultats sur le lien entre le jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale des enfants, de même que ceux sur le lien entre le jeu de bataille père-enfant et la régulation de l'agressivité des enfants semblent contradictoires. En effet, le premier courant de recherche (Barth & Parke, 1993; Kerns & Barth, 1995; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984) souligne des corrélations positives entre le jeu père-enfant et la compétence sociale des enfants, le second courant de recherche (Flanders et al., 2009; Paquette et al., 2003) mettant plutôt en évidence des corrélations positives entre le jeu père-enfant et l'agression des enfants. De plus, les résultats de Flanders et al. (2009, 2010) à l'effet que la dominance modère le lien entre le RTP et l'agression contrastent avec les travaux suggérant que les interactions réciproques parent-enfant offrent de meilleures opportunités aux enfants pour développer des compétences sociales avec les pairs (p. ex., Lindsey & Mize, 2000; Russell et al., 1998). Les données de Flanders et al. (2009, 2010) sont cohérentes avec les résultats antérieurs quant au genre de l'enfant, c'est-à-dire que, bien que les garçons fassent davantage de RTP que les filles, ils ne semblent pas en bénéficier davantage que ces dernières au plan de leur adaptation sociale.

L'anxiété et le retrait social

Survol historique

Les premières traces de l'étude du retrait social remontent à il y a plus de cent ans (p. ex., Cooley, 1902; Mead, 1934; Piaget, 1932; Sullivan, 1953). Soulignant l'importance des relations avec les pairs dans le développement des enfants, les chercheurs cités ci-haut soulèvent par le fait même la pertinence de considérer les enfants qui ne s'engagent pas fréquemment dans des interactions avec autrui. Par la suite, des études observationnelles auprès d'enfants dans un contexte de jeu libre en classe préscolaire (p. ex., Lehman, 1926; Lehman & Anderson, 1928) donnent lieu à une taxonomie de la participation sociale incluant plusieurs types de comportements socialement retirés (tels que demeurer inoccupé, observer (*onlooking*) et s'engager dans du jeu solitaire en présence des pairs; Parten, 1932). Cette taxonomie, désormais bien connue, est à l'origine de l'étude des multiples formes de jeu non social et de retrait social des enfants (p. ex., Coplan, Rubin, Fox, Calkins, & Stewart, 1994; Rubin, 1982). Outre ces premiers travaux et un petit groupe de recherches en éducation ayant suggéré que les enfants gênés pourraient nécessiter davantage d'attention de la part des éducateurs/trices dans un environnement scolaire (p. ex., Craig, 1922; Dealy, 1923; Lowenstein & Svendsen, 1938), les chercheurs ont longtemps considéré le retrait social comme ayant une portée développementale limitée, particulièrement dans la littérature clinique (Coplan & Rubin, 2010; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Dans les années 1980, les travaux de Kagan et ses collègues sur l'inhibition comportementale (p. ex., Garcia-Coll, Kagan, & Reznick, 1984; Kagan, Reznick, Clarke, Snidman, & Garcia-Coll, 1984; Kagan, Reznick, & Snidman, 1988; Reznick et al., 1986) et les travaux longitudinaux de Rubin et ses collègues sur le retrait social offrent les premières évidences empiriques à l'effet que la gêne et les construits qui y sont associés ont des substrats biologiques, qu'ils sont relativement stables de la petite enfance à l'adolescence, et qu'ils sont associés de manière concomitante et

longitudinale avec un ensemble de corrélats et de conséquences négatives pour le développement psycho-social des enfants (Coplan & Rubin, 2010; Rubin et al., 2009). À partir des années 1990, des études cliniques mettent d'ailleurs en évidence des liens empiriques entre l'inhibition comportementale à la petite enfance et le développement de troubles anxieux (notamment la phobie sociale), de même qu'entre le retrait social et l'étiologie de la dépression à l'enfance. Possiblement en conséquence, le retrait social commence alors à être davantage cité comme une évidence d'un problème internalisé (p. ex., Achenbach & Edelbrock, 1981) ou d'un trouble lié au sur-contrôle de soi (p. ex., Lewis & Miller, 1990). En 1993, Rubin et Asendorpf publient le premier volume se consacrant spécifiquement à l'étude du retrait social à l'enfance. L'édition de 2010 par Rubin et Coplan en est la suite logique, cet ouvrage faisant état du nombre considérable de recherches ayant été menées dans l'étude de la gêne et du retrait social au cours des vingt dernières années. Les principales données révisées dans certains chapitres de cet ouvrage (p. ex., Coplan & Rubin, 2010; Chen, 2010; Hastings, Nuselovici, Rubin, & Cheah, 2010; Rubin, Bowker, & Gazelle, 2010), ainsi que dans trois autres revues de littérature récentes à ce sujet (Kingery, Erdley, Marshall, Whitaker, & Reuter, 2010; Rubin, Bowker, & Kennedy, 2009; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009) sont citées dans les prochaines lignes pour traiter du retrait social et des concepts associés.

Nomenclature, définitions et conceptualisations

Les discussions entourant l'étude de la gêne, de l'inhibition et du retrait social débutent souvent par l'affirmation que ce domaine de recherche est en proie à un manque de clarté conceptuelle. Contribuant à cette confusion, force est de constater la surabondance de termes qui sont définis de manière inconsistante. De plus, à différents moments, ces termes sont utilisés (souvent de manière interchangeable) pour référer à des traits de personnalité et du tempérament, à des processus motivationnels et interpersonnels, ou à des comportements observables. Rubin et

Asendorpf (p. ex., Asendorpf, 1990; Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993) sont les premiers à tenter d'organiser ces divers construits de manière psychologiquement signifiante. Leur modèle conceptuel représente le squelette théorique de ce domaine de recherche. Sur la base des publications les plus récentes de Rubin et Coplan (Coplan & Rubin, 2010; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009), les principales composantes de cette taxonomie conceptuelle, révisée pour refléter les connaissances théoriques et empiriques actuelles, sont ici présentées (voir Figure 1.1, p.8, dans Coplan & Rubin, 2010).

La notion de solitude comportementale est au sommet du schéma de Coplan et Rubin (2010). Ceci vise à refléter toutes les occasions durant lesquelles un enfant passe du temps seul (i.e., un manque d'interactions sociales) en présence des pairs (i.e., de potentiels partenaires de jeu). À l'origine, Rubin (1982) propose une distinction entre deux processus causaux qui pourraient sous-tendre le manque d'interactions sociales des enfants, soit l'isolement actif et le retrait social. L'isolement actif reflète le processus par lequel certains enfants passent du temps seul (en présence de partenaires de jeu disponibles) parce qu'ils sont activement exclus, rejetés, ou isolés par leurs pairs. Tout un pan de la littérature s'intéresse aux facteurs qui pourraient mener à l'isolement actif par les pairs. Le domaine qui semble retenir le plus l'attention des chercheurs concerne les comportements non-normatifs, malhabiles socialement ou socialement inacceptables (p. ex., agression, impulsivité, immaturité sociale) (voir Rubin, Bukowski, & Parker, 2006 pour une revue récente à ce sujet). Quant au retrait social (qui a d'abord été nommé le retrait passif), il réfère à un enfant qui s'isole lui-même du groupe de pairs (pour une raison quelconque). Le retrait social est ainsi vu comme émanant de facteurs internes à l'enfant (Rubin & Asendorpf, 1993). Au cours des dernières années, une relation complexe entre ces deux processus a été identifiée, mettant en lumière que le retrait social peut mener à l'exclusion par les pairs, le retrait et l'exclusion devenant de plus en plus reliés par des influences transactionnelles avec le temps (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Le retrait social pourrait être mieux compris comme un terme parapluie qui décrit le fait de se retirer des interactions avec les pairs pour différentes motivations (Rubin & Coplan, 2004). Les chercheurs se sont davantage concentrés sur deux raisons pour lesquelles les enfants pourraient éviter les interactions sociales. La première concerne des aspects de la dérégulation émotionnelle spécifiquement reliés à la peur et l'anxiété, alors que la seconde motivation est reliée à une préférence pour les activités solitaires. Le second construit, soit le désintérêt social (p. ex., « préfère être seul ») a seulement débuté récemment à être étudié dans la littérature développementale (p. ex., Asendorpf, 1990; Coplan & Armer, 2007; Coplan, Girardi, Findlay, & Frohlick, 2007; Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004; Coplan & Weeks, 2010) et ne fait pas l'objet de cette thèse. Par ailleurs, une attention considérable a été accordée aux enfants qui se retirent des interactions sociales parce qu'ils ont peur ou qu'ils sont anxieux. Différents construits associés au retrait social provenant d'une anxiété ou d'une peur ont émergé, soit : l'inhibition comportementale, la gêne, la réticence sociale et la solitude anxieuse. Ces construits sont brièvement révisés dans les prochaines lignes.

Adoptant le terme inhibition comportementale (*behavioral inhibition*; BI), Kagan, Fox et leurs collègues (p. ex., Fox, Henderson, Marshall, Nichols, & Ghera, 2005; Kagan, 1997; Kagan, et al., 1984; Kagan, Snidman, Kahn, & Towsley, 2007) décrivent une prudence biologiquement basée lors de l'exposition à des personnes, des choses et des lieux nouveaux. Rubin et ses collègues (p. ex., Rubin, Hastings, Stewart, Henderson, & Chen, 1997) s'intéressent plus spécifiquement à l'inhibition sociale, qui serait de l'inhibition comportementale en présence de pairs non familiers. D'une perspective quelque peu différente, la gêne est conceptualisée comme de la prudence (liée au tempérament) face à la nouveauté sociale ou des comportements avec un niveau élevé de conscience de soi dans des situations d'évaluation sociale perçue (Asendorpf, 1991; Cheek & Buss, 1981; Crozier, 1995; Zimbardo, 1977). La gêne pourrait émerger d'un conflit approche-évitement (p. ex., Asendorpf, 1990, 1991, 2010), auquel il est parfois aussi référé comme de la gêne

conflictuelle (p. ex., Coplan, Prakash et al., 2004). Ce conflit s'illustre par le désir d'un enfant d'interagir socialement avec les pairs (i.e., une motivation sociale pour l'approche) qui s'oppose au désir simultané d'éviter le contact social (i.e., une motivation pour l'évitement social), à cause d'une peur et d'une anxiété sociale. Par ailleurs, la réticence sociale est un construit comportemental qui inclut la manifestation fréquente de *onlooking* (i.e., observer les autres sans se joindre à eux) et le fait de demeurer inoccupé en compagnie sociale (Coplan et al., 1994). Ces comportements semblent être des marqueurs de peur et d'anxiété sociale en présence de pairs non-familiers et familiers (Coplan & Arbeau, 2008). Quant au terme solitude anxieuse, il est utilisé pour référer à la prudence sociale manifestée spécifiquement dans des contextes impliquant des pairs familiers (p. ex., Gazelle & Ladd, 2003; Gazelle & Rudolph, 2004).

Il faut souligner la similarité conceptuelle entre ces construits (qui prévalent dans la littérature développementale) et le terme phobie sociale (qui prévaut dans la littérature clinique; parfois aussi appelé trouble d'anxiété sociale), soit un désordre d'anxiété caractérisé par une « peur persistante et intense d'une ou plusieurs situations sociales ou bien de situations de performance durant lesquelles le sujet est en contact avec des gens non familiers ou bien peut être exposé à l'éventuelle observation attentive d'autrui » (APA, 2000, p.524). La phobie sociale et la gêne extrême (ou l'inhibition comportementale) partagent plusieurs caractéristiques à l'enfance (Degnan & Fox, 2007; Rapee & Coplan, sous presse). En effet, Rapee, Kennedy, Ingram, Edwards, et Sweeny (2005) rapportent que 90% des enfants extrêmement gênés d'âge préscolaire rencontrent les critères pour un trouble d'anxiété. De plus, des liens empiriques entre l'inhibition comportementale durant la petite enfance et le développement ultérieur de troubles d'anxiété (notamment la phobie sociale) continuent à émerger (p. ex., Biederman et al., 2001; Schwartz, Snidman, & Kagan, 1999). Il existe également un débat à savoir si la phobie sociale pourrait représenter une forme extrême de gêne chez les enfants et les adultes (p. ex., Chavira, Stein, & Malcarne, 2002; Rapee & Coplan, sous presse).

Tous ces termes décrivent en fait diverses itérations du processus de retrait des interactions sociales dû à une peur, une anxiété et une prudence sociale. Coplan et Rubin (2010) tentent de réconcilier ces construits en les intégrant dans une perspective développementale et ils proposent un modèle. Ce modèle est illustré en ajoutant la perspective transactionnelle dans un article de Rubin, Coplan, et Bowker (2009) (voir Figure 1, p.143). La version simplifiée de Coplan et Rubin (2010) est présentée dans les prochaines lignes, l'aspect transactionnel du retrait social avec l'environnement social (notamment les interactions de jeu physique avec les parents) étant abordé ultérieurement dans la thèse. Il est à noter que le terme anxiété/retrait est adopté dans les sous-titres des prochaines sections, à la fois pour refléter le fait que ces concepts sont souvent liés de près chez les enfants et à la fois par souci de cohérence avec l'échelle utilisée dans la présente thèse. Les termes exacts (i.e., retrait, anxiété ou autres) sont conservés dans le texte lorsque des résultats d'études développementales sont rapportés.

Développement et stabilité de l'anxiété/retrait social

Environ 15% des nourrissons naissent biologiquement prédisposés à répondre avec prudence et détresse face à la nouveauté (i.e., inhibition comportementale). Durant la petite enfance, ces réponses prudentes deviendraient particulièrement prononcées dans le contexte des rencontres avec de nouvelles personnes (i.e., gêne anxieuse). Au cours du développement ultérieur du soi et des habiletés de prise de perspective, cette prudence sociale pourrait inclure des sentiments d'embarras et des préoccupations face à l'évaluation sociale perçue (i.e., gêne avec conscience de soi). Ainsi, avec le début de la scolarisation formelle (et les stress sociaux qui augmentent), plusieurs enfants gênés continueraient à se sentir socialement inaptes, même après que l'environnement scolaire soit devenu plus familier. Conséquemment, ces enfants éviteraient les interactions sociales et montreraient des signes d'anxiété

avec les pairs à l'école (i.e., réticence sociale ou solitude anxieuse). Pour une plus petite proportion de ces enfants (à l'extrémité du continuum), ces sentiments d'anxiété continueraient d'augmenter et prendraient la forme d'un trouble psychologiquement handicapant (i.e., phobie sociale) plus tard à l'enfance ou au début de l'adolescence.

Des données empiriques soutiennent ce modèle théorique. Tout d'abord, des facteurs biologiques ayant été identifiés comme pouvant offrir une base constitutionnelle pour l'expression du comportement inhibé, gêné et retiré, il n'est pas surprenant que la tendance comportementale à se retirer et à éviter les pairs soit relativement stable (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Débutant dans la petite enfance, les indices d'inhibition comportementale à l'âge de deux ans sont des prédicteurs significatifs de la prudence et de la réticence sociale à l'âge de quatre ans et ultérieurement (p. ex., Kagan et al., 1988; Rubin, Burgess, & Hastings, 2002). De plus, l'inhibition comportementale, la gêne, la réticence sociale et le retrait social semblent relativement stables de la période préscolaire à l'adolescence et au début de l'âge adulte (Caspi et al., 2003; Degnan, Henderson, Fox, & Rubin, 2008; Sanson, Pedlow, Cann, Prior, & Oberklaid, 1996). Typiquement, à travers toutes les périodes développementales, les enfants extrêmement retirés socialement montrent le plus de stabilité dans leur comportement à travers le temps (p. ex., Asendorpf & van Aken, 1994; Schneider, Younger, Smith, & Freeman, 1998; Schwartz et al., 1999). Par exemple, Rubin, Chen, McDougall, Bowker, et McKinnon (1995) soulèvent qu'environ les deux tiers des enfants identifiés comme extrêmes sur le retrait social maintiennent ce statut de l'âge de cinq à onze ans. D'autres études démontrent également le maintien du retrait social à travers les contextes (p. ex., Rubin, 1993; Schneider et al., 1998; Schneider, Richard, Younger, & Freeman, 2000). Il importe de mentionner que ce ne sont pas tous les bébés inhibés qui deviennent des enfants socialement retirés et anxieux (Degnan & Fox, 2007). Récemment, des chercheurs ont proposé que des facteurs tels que le style parental, la qualité de la relation parent-enfant et la qualité des relations des enfants et des adolescents avec leurs pairs

pourraient jouer un rôle dans le développement, le maintien et la modération des patrons de comportements socialement retirés. Il en sera question ultérieurement.

Différences liées au sexe et à la culture

Il y a peu d'évidences suggérant des différences de sexe dans la prévalence d'inhibition, de gêne et de retrait social à l'enfance et au début de l'adolescence (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Cette absence de différences entre les sexes est rapporté pour l'inhibition comportementale observée (p. ex., Mullen, Snidman, & Kagan, 1993), la gêne rapportée par le parent (p. ex., Coplan, Frindley et al., 2004), le retrait social observé dans le groupe de pairs (p. ex., Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin, & Wichmann, 2001), le retrait social tel que nommé par les pairs (p. ex., Lemerise, 1997; Rubin, Chen, & Hymel, 1993), ainsi que l'anxiété/retrait tel qu'évalué par le professeur (p. ex., Ladd & Profilet, 1996; Thijs, Koomen, de Jong, van der Leij, & van Leeuwen, 2004). La seule exception provient des mesures auto-rapportées, les filles tendant à se décrire comme plus gênées que les garçons à l'adolescence (p. ex., Crozier, 1995). Par ailleurs, il semble y avoir une controverse dans la littérature concernant les corrélats et les conséquences du retrait social en fonction du sexe. En effet, certaines études suggèrent que les garçons gênés/retraités expérimenteraient davantage d'adversité liée aux pairs et montreraient davantage d'indices de mauvais ajustement émotionnel que les filles (p. ex., Coplan, Frindley et al., 2004; Coplan, Arbeau, & Armer, 2008; Dettling, Gunnar, & Donzella, 1999; Gazelle & Ladd, 2003; Henderson, Fox, & Rubin 2001; Morison & Masten, 1991; Nelson, Rubin, & Fox, 2005; Rubin et al., 1993). Notamment, les garçons gênés (mais pas les filles) entreraient dans des relations romantiques plus tardivement que les garçons non gênés (Asendorpf, Denissen, & van Aken, 2008; Caspi, Elder, & Bem, 1988). Cependant, selon Rubin et al. (2010), les relations entre la gêne/retrait et le risque de difficultés socio-émotionnelles pourraient varier en fonction non seulement du genre, mais aussi du degré des difficultés, de l'âge, des conséquences étudiées et de l'habileté à réguler les émotions négatives. Par exemple, ces chercheurs

soulignent que les filles gênées/retirées sont elles aussi à risque de subir du rejet et de la victimisation par les pairs (p. ex., Gazelle et al., 2005) et que l'exclusion prédirait davantage de symptômes de dépression chez ces dernières que chez les garçons, selon des mesures auto-rapportées par les adolescentes (Gazelle & Rudolph, 2004).

Il faut enfin souligner que la gêne/inhibition est un phénomène influencé par la culture (Chen, 2010). En effet, dans les cultures occidentales et orientées vers le soi (i.e., les cultures individualistes), où l'acquisition de l'autonomie et d'habiletés sociales affirmatives est un but important de la socialisation, l'initiative sociale est vue comme un indice de maturité sociale. Conséquemment, les comportements gênés/inhibés sont considérés comme socialement incompetents (Greenfield, Suzuki, & Rothstein-Fisch, 2006). Par ailleurs, dans les sociétés orientales et orientées vers le groupe (i.e., les cultures collectivistes), l'initiative sociale pourrait ne pas être très appréciée ou valorisée, car elle pourrait ne pas faciliter l'harmonie et la cohésion du groupe. De plus, pour maintenir l'harmonie interpersonnelle et groupale, les individus doivent retenir leurs désirs et leurs gestes personnels dans un effort pour d'abord adresser l'intérêt et les besoins d'autrui (Triandis, 1995). Le comportement gêné/inhibé pourrait ainsi être valorisé et encouragé, de par sa contribution à l'organisation du groupe (Chen, 2010). Les résultats empiriques présentés ci-bas soutiennent ces hypothèses théoriques.

Les différences inter-culturelles concernant la gêne-inhibition proviennent surtout d'études comparant les enfants de l'Asie de l'Est aux enfants de l'Amérique du Nord (p. ex., Farver & Howes, 1988) et les résultats suggèrent généralement une tendance à retrouver davantage de comportements gênés/inhibés chez les enfants de cultures orientales qu'occidentales (Chen, 2010). Cette tendance se dégage notamment d'études menées auprès d'enfants d'âge préscolaire, les travaux de Farver et ses collègues (Farver, Kim, & Lee, 1995; Farver & Shin, 1997, auprès d'enfants américains coréens et d'enfants américains européens) présentant des résultats cohérents avec ceux de Rubin, Hemphill, et al. (2006; comparent des enfants coréens et chinois à des enfants australiens, canadiens et italiens) et ceux de Chen et al. (1998;

comparent des enfants chinois à des enfants canadiens). L'environnement social, notamment les parents, pourrait également répondre différemment au comportement gêné/inhibé des enfants (Chen, 2010; Hastings et al., 2010). Malgré certaines incohérences dans les résultats de recherche, la tendance est à l'effet qu'en Amérique du Nord (i.e., États-Unis et Canada) et dans d'autres contextes culturels qui valorisent l'affirmation, l'expressivité et la compétitivité (tels que l'Argentine, la Grèce, l'Italie, les Pays-Bas et la Russie), le retrait social est entre autres lié au rejet par les pairs (Casiglia, LoCoco, & Zappulla, 1998; Cillessen, Van IJzendoorn, Van Lieshout, & Hartup, 1992; Hart et al., 2000; Rubin et al., 1993; Schaughency, Vannatta, Langhinrichsen, Lally, & Seeley, 1992). Par ailleurs, la gêne serait moins problématique (i.e., liée à moins de corrélats et de conséquences négatives) dans certaines cultures asiatiques et collectivistes (p. ex., en Indonésie : Eisenberg et al., 2001; chez les enfants américains coréens : Farver et al., 1995; en Chine : Chen Rubin, & Li, 1995; Chen, Chen, & Kaspar, 2001; Chen, Dong, & Zhou, 1997; Chen, Rubin, & Sun, 1992; chez les enfants canadiens chinois, notamment les filles : Chen & Tse, 2008).

Concernant la Chine, qui est en profond changement depuis les 15 dernières années (i.e., réforme sociale et économique, sous la forme de valeurs et idéologies individualistes de plus en plus acceptées et d'une économie de marché grandissante, notamment dans les régions urbaines; Zhang, 2000), il est à noter que des résultats de recherche soutiennent que plus elle s'éloigne de ses valeurs collectivistes traditionnelles, moins les enfants montrant des comportements gênés/inhibés sont nombreux et valorisés. Notamment, dans une étude examinant les relations entre la gêne et l'ajustement social, scolaire et psychologique de trois cohortes (1990, 1998, 2002) d'enfants d'âge scolaire vivant en Chine urbaine, Chen, Cen, Li, & He (2005) rapportent qu'alors que la gêne était positivement associée à l'acceptation par les pairs, le leadership et le succès académique dans la cohorte de 1990, la gêne est plutôt liée négativement à l'acceptation par les pairs et la compétence sociale telle qu'évaluée par le professeur, en plus d'être liée positivement au rejet par les pairs et

la dépression dans la cohorte de 2002 (les patrons de comportement étant mixtes ou non significatifs dans la cohorte de 1998). Il semble ainsi que la Chine urbaine contemporaine se rapproche des tendances observées dans les cultures occidentales.

Corrélat et conséquences

Rubin et ses collègues (Rubin et al., 2010; Rubin, Bowker, & Kennedy, 2009; Rubin, Coplan, & Bowker, 2009) présentent plusieurs données empiriques illustrant les difficultés des enfants retirés socialement, tant au niveau de leurs interactions que de leurs relations avec les pairs, ainsi qu'en ce qui concerne leurs cognitions sociales et leur perception d'eux-mêmes. Il est à noter que plusieurs de ces données sont également abordées par Kingery et al. (2010), dans le cadre d'une revue de littérature visant à réunir les résultats de la recherche développementale et clinique. Les corrélats et conséquences du retrait social à l'enfance présentés ci-bas se manifestent donc non seulement chez les enfants considérés comme retirés socialement par les chercheurs développementaux, mais également chez les enfants considérés anxieux par les chercheurs cliniciens. L'accent est tout de même mis sur les données développementales, celles-ci se rapprochant davantage des mesures utilisées dans le cadre de la présente thèse.

En ce qui a trait aux interactions, les enfants gênés et retirés initient rarement le contact avec les pairs, mettent plus de temps que les autres enfants à entamer une conversation, et parlent moins fréquemment que les pairs non-retirés (p. ex., Asendorpf & Meier, 1993; Coplan et al., 2008; Crozier & Perkins, 2002; Evans, 2001). Lorsque les enfants retirés interagissent avec leurs pairs, ils paraissent moins compétents socialement que les autres (p. ex., Bohlin, Hagekull, & Andersson, 2005; Chen, DeSouza, Chen, & Wang, 2006; Nelson et al., 2005), poursuivant plus d'objectifs à faible coût social (p. ex., tenter d'obtenir l'attention), moins d'objectifs à coût social élevé (p. ex., tenter d'obtenir un objet convoité) et étant moins

susceptibles que les enfants non retirés d'obtenir du succès dans l'atteinte de leurs objectifs sociaux (54% et 65% de taux de réussite, respectivement) (Rubin, Daniels-Beirness, & Bream, 1984). Dans une étude de suivi, Stewart et Rubin (1995) répliquent ces résultats. Ils constatent également que l'écart entre le taux de succès des deux groupes augmente avec l'âge et qu'après un échec, les enfants retirés sont moins susceptibles que les autres enfants de faire une nouvelle tentative pour résoudre un problème social.

Concernant les relations avec les pairs, plusieurs données empiriques soutiennent que, dès l'âge préscolaire, les enfants retirés socialement sont plus susceptibles de vivre du rejet et de la victimisation par les pairs que les autres enfants (Coplan, Frindlay et al., 2004; Coplan et al., 2008; Gazelle & Ladd, 2003; Gazelle & Spangler, 2007; Hart et al., 2000), ainsi que de présenter certaines difficultés au niveau de la formation des amitiés (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Les liens entre le retrait social et le rejet par les pairs augmenteraient de manière continue avec l'âge (Ladd, 2006). Gazelle et Ladd (2003) rapportent que les enfants anxieux/retrés qui sont exclus par leurs pairs au début de leur scolarité montrent une plus grande stabilité des manifestations de solitude anxieuse et de dépression au cours de leur enfance. De manière similaire, Gazelle et Rudolph (2004) démontrent qu'au cours de la cinquième et de la sixième année du primaire, un niveau élevé d'exclusion par les pairs amène les enfants solitaires anxieux à maintenir ou à exacerber leurs symptômes d'évitement et de dépression, l'expérience d'une faible exclusion prédisant davantage d'approche sociale et moins de dépression chez ces enfants. Quant à la victimisation par les pairs, les données empiriques soutiennent des liens avec le retrait anxieux (p. ex., Erath, Flanagan, & Bierman, 2007; Hanish & Guerra, 2004; Kochenderfer-Ladd, 2003). Certaines études soutiennent également la direction inverse de l'effet, soit que l'exposition régulière à la victimisation pourrait amener une peur accrue des pairs et davantage de retrait (Hoglund & Leadbeater, 2007). Enfin, des travaux récents indiquent que l'expérience de l'exclusion et de la victimisation contribue à une plus grande stabilité (voire à une augmentation) de l'expression comportementale de

retrait anxieux de l'enfance au début de l'adolescence (Gazelle & Ladd, 2003; Oh et al., 2008).

En ce qui a trait aux amitiés, bien que les enfants socialement retirés puissent avoir des difficultés à en former plusieurs (Pederson, Vitaro, Berker, & Borge, 2007), ces enfants sont aussi susceptibles que les autres enfants de leur âge d'avoir au moins un meilleur ami mutuel et stable (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce, & Burgess 2006) et ce, autant à la petite enfance (p. ex., Ladd & Burgess, 1999) que plus tard à l'enfance et au début de l'adolescence (p. ex., Rubin, Wojslawowicz, et al., 2006; Schneider, 1999). Cependant, les meilleurs amis des enfants et des jeunes adolescents extrêmement retirés sont plus susceptibles d'être retirés socialement et victimisés que les meilleurs amis des enfants qui ne sont pas retirés socialement (loi de l'homophilie; Rubin, Wojslawowicz, et al., 2006). Les amitiés des enfants et des jeunes adolescents socialement retirés tendent également à présenter une qualité relationnelle relativement faible.

L'incapacité à obtenir la collaboration des pairs et l'affiliation avec une moindre quantité de ces derniers prédirait des perceptions négatives de soi, des habiletés sociales et des relations avec les pairs (p. ex., Nelson et al., 2005). Il n'est ainsi pas surprenant que le retrait social soit associé avec la solitude et des affects dépressifs des premières années de l'enfance à l'adolescence (p. ex., Coplan et al., 2007; Eisenberg, Shepard, Fabes, Murphy, & Guthrie, 1998; Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990; Prior, Smart, Sanson, & Oberklaid, 2000). Par ailleurs, les enfants retirés socialement connaîtraient davantage de difficultés en lien avec l'ajustement scolaire, notamment en ce qui a trait aux habiletés langagières, à la réussite académique et aux relations avec le professeur (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Enfin, des données récentes suggèrent que les enfants gênés/retirés sont remarqués par les professeurs et qu'ils tendent à avoir des relations moins proches et plus dépendantes avec ces derniers (p. ex., Ladd & Burgess, 1999; Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice, & Pence, 2006). Or, les enfants dont la relation avec le professeur est moins proche et plus dépendante présentent un risque concurrent et prédictif plus

élevé de connaître des difficultés d'ajustement à l'école (p. ex., Hamre & Pianta, 2006).

En somme, les enfants anxieux-retirés présentent, au même titre que les enfants agressifs physiquement, un risque accru de connaître diverses difficultés d'adaptation psycho-sociale. Il est donc pertinent de se pencher sur les facteurs qui pourraient aider ces enfants à se développer de manière plus socialement compétente. Dans le cadre de cette thèse, le lien entre l'anxiété/retrait et la qualité du jeu de bataille père-enfant est examiné.

Le jeu physique parent-enfant et la régulation de l'anxiété/retrait des enfants

Très peu d'études s'intéressent directement au lien entre les jeux physiques parent-enfant et l'anxiété/retrait chez les enfants d'âge préscolaire. Avant de présenter les quelques résultats empiriques à ce sujet, il importe de situer brièvement l'étude de la socialisation de la gêne dans son contexte historique, en mettant l'emphase sur les lignes de recherche qui prévalent dans ce domaine. Les principales données sur le lien entre le parentage et la gêne ou le retrait social des enfants rapportées ici s'appuient sur les récentes revues de littérature de Hastings et al. (2010) et de Rubin, Coplan et Bowker (2009). Par ailleurs, la relation entre le parentage et l'anxiété des enfants est abordée via une revue de littérature de Bögels et Phares (2008) et une méta-analyse de van der Bruggen, Stams et Bögels (2008). Il semble malheureusement y avoir un cloisonnement entre les chercheurs qui s'intéressent aux variables parentales liées au développement du retrait social et de l'anxiété chez les enfants, Rubin et Coplan ne citant pratiquement pas les travaux de Bögels, et vice-versa. Tel qu'illustré précédemment, il existe néanmoins un chevauchement important entre les construits du retrait social et de l'anxiété (p. ex., Degnan & Fox,

2007; Rapee & Coplan, sous presse). Qui plus est, ces deux concepts sont souvent mesurés conjointement, notamment dans le contexte de la présente étude. Un effort est ainsi fait dans les prochaines lignes pour intégrer les données empiriques sur le lien entre les comportements parentaux et l'anxiété/retrait social des enfants.

La socialisation de l'anxiété et du retrait social : Les principales lignes de recherche

Au début des années 1960, Schaefer (1959) et Becker (1964) identifient le contrôle psychologique parental comme étant susceptible de nuire au développement de l'autonomie des enfants. Puis, se centrant sur les styles parentaux, Baumrind (1971) pointe le style parental autoritaire comme étant à même de mener au retrait et à la gêne chez les enfants. Simultanément, des chercheurs dans le domaine de l'attachement constatent que la difficulté à établir une relation d'attachement sécurisée avec le principal donneur de soins est liée à des difficultés sociales ultérieures (Ainsworth et al., 1978). Ces lignes de recherche – l'attachement, les styles parentaux et le contrôle psychologique – continuent de dominer l'étude de la socialisation de la gêne (Hastings et al., 2010), le contrôle parental apparaissant également comme l'une des variables les plus significatives dans le développement et le maintien de l'anxiété des enfants (p. ex., McLeod, Wood, & Weisz, 2007; van der Bruggen et al., 2008, van der Bruggen, Stams, Bögels, & Paulussen-Hoogeboom, 2010). La majorité des travaux sur la socialisation de la gêne et de l'anxiété impliquent les mères et non les pères (tel que démontré notamment par la méta-analyse de van der Bruggen et al., 2008). La possible contribution paternelle est ainsi moins connue à l'heure actuelle, mais les travaux de Bögels et ses collègues soulignent certains résultats sur le rôle du père dans l'étiologie, la prévention et le traitement de l'anxiété des enfants (p. ex., Bögels & Phares, 2008). Ces travaux seront abordés après que les principaux courants de recherche (i.e., l'attachement, les styles parentaux et le contrôle psychologique)

aient été résumés, avec une plus grande emphase sur le contrôle parental (étant donné son rôle à la fois dans le retrait et l'anxiété des enfants).

Le style d'attachement

Concernant la relation d'attachement, des recherches suggèrent que l'attachement sécure prédit la compétence sociale, alors que l'insécurité du lien d'attachement prédit à la fois des comportements externalisés (agression) et internalisés (retrait) (Shamir-Essakow, Ungerer, & Rapee, 2005; van Brakel, Muris, Bögels, & Thomassen, 2006). Un lien transactionnel entre le tempérament de l'enfant, la sensibilité et la qualité des soins maternels, ainsi que la formation du lien d'attachement mère-enfant semble se dégager d'études récentes (Hastings et al., 2010). Brièvement, le jeune enfant montrant de fortes réactions émotionnelles négatives serait plus susceptible de présenter un tempérament inhibé (Degnan & Fox, 2007). Comme il serait plus exigeant pour les parents de s'occuper de ce type d'enfants, certaines mères de bébés réactifs et inhibés pourraient avoir plus de difficulté à être sensibles, disponibles et soutenantes des besoins de leur enfant (Kiang, Moreno, & Robinson, 2004). Cette combinaison entre une vulnérabilité de tempérament et une moindre sensibilité maternelle augmenterait le risque que la dyade n'arrive pas à établir un lien d'attachement sécure (Bowlby, 1980), les enfants inhibés ayant une mère insensible étant d'ailleurs particulièrement susceptibles de former un attachement anxieux-ambivalent (type C; Booth-LaForce & Oxford, 2008) (pour une discussion plus complète sur la théorie des susceptibilités différentielles aux influences éducatives, voir Belsky, 1997). Qui plus est, les résultats de plusieurs études soutiennent que les enfants présentant un style d'attachement anxieux-ambivalent ont de la difficulté à gérer les nouveaux défis ou les situations sociales et que, craignant le rejet ou l'échec, ils ont tendance à éviter les interactions sociales (Hastings et al., 2010). Concernant la relation d'attachement père-enfant, certains chercheurs soutiennent qu'une relation d'attachement sécure entre un enfant de moins de deux ans et son père, mais pas entre un petit enfant et sa mère, serait reliée à moins

d'anxiété, en ce qu'elle favoriserait l'autonomie chez l'enfant (Earls, 1977), l'exploration des situations sociales non familières (Lamb, 1980), ainsi que la sociabilité avec des étrangers (Lamb, Hwang, Frodi, & Frodi, 1982). Le fait qu'un attachement paternel sensible lors du jeu (*sensitive play attachment*; Grossman et al., 2002) soit un meilleur prédicteur de l'attachement sécure aux pairs à l'adolescence que le lien d'attachement mère-enfant (Grossman et al., 2002) soutient également l'hypothèse que l'attachement père-enfant soit un facteur de protection important dans la diminution du risque de développement de l'anxiété chez l'enfant (Bögels & Phares, 2008).

Le style parental et le contrôle parental

Par ailleurs, il existerait une relation bi-directionnelle entre le style d'attachement et le comportement maternel dit « contrôlant », de même qu'entre le comportement contrôlant et l'anxiété/retrait (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). D'une part, les mères des enfants anxieux-ambivalents seraient sur-impliquées et sur-contrôlantes, comparativement aux mères de bébés avec un attachement sécure (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985). Selon plusieurs chercheurs, le style maternel sur-contrôlant, intrusif et sur-protecteur est fortement associé, de manière concomitante et prédictive, avec l'inhibition comportementale, le comportement socialement retiré et réticent (p. ex., Barber, Olsen, & Shagle, 1994; Booth-LaForce & Oxford, 2008; Coplan, Frindlay et al., 2004; Degnan et al., 2008; Lieb et al., 2000; Mills & Rubin, 1998; Rubin et al., 1997; 2002; Rubin, Cheah, & Fox 2001), ainsi qu'avec le développement de l'anxiété sociale (Hudson & Rapee, 2001; Manassis & Bradley, 1994). D'autre part, l'inhibition comportementale des tout-petits et la réticence à l'âge préscolaire prédirait la directivité et le sur-contrôle parentaux (p. ex., Hastings & Rubin, 1999; Rubin, Nelson, Hastings, & Asendorpf, 1999). En d'autres termes, le cours développemental du retrait social pourrait s'expliquer en partie par les réactions parentales aux caractéristiques biologiques de leurs jeunes enfants

(Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Par exemple, Rubin et al. (2002) rapportent que chez les tout-petits dont la mère est trop sollicitante et contrôlante, l'inhibition comportementale auprès des pairs prédit le comportement réticent subséquent dans le groupe préscolaire, alors que chez les tout-petits dont la mère n'est pas intrusivement contrôlante, la relation entre l'inhibition comportementale et la réticence au préscolaire est non significative. De même, Coplan et al. (2008) démontrent le rôle modérateur des caractéristiques maternelles (telles que le névrotisme, la sensibilité à la menace, et un style parental sur-protecteur) dans la relation entre la gêne (tempérament; mesurée au début de l'année scolaire) et l'ajustement socio-émotionnel à la maternelle (mesuré à la fin de l'année scolaire). Hane, Cheah, Rubin, et Fox (2008) rapportent également que la gêne à l'âge de quatre ans prédit le retrait social observé auprès des pairs à l'âge de sept ans lorsque les mères s'engagent avec eux dans de faibles niveaux de positivité. Bref, les mères (et les pères, selon une étude de Rubin et al., 1999) d'enfants socialement réticents et anxieusement retirés qui endossent et pratiquent des stratégies parentales intrusives, contrôlantes et sur-protectives seraient plus à risque de nuire au développement du sens de l'autonomie et de l'efficacité sociale de leur enfant (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Considérés dans leur ensemble, les résultats des études actuelles soutiennent que les enfants d'âge préscolaire plus gênés, retirés et inhibés ont des mères plus sur-protectives (p. ex., McShane & Hastings, 2009), moins démocratiques (p. ex., Coplan, Findlay, & Nelson, 2004), moins sensibles, moins supportantes et qui encouragent moins les activités autonomes (p. ex., Dumas et al., 1995), et que ces dyades mère-enfant sont moins susceptibles d'avoir des relations d'attachement sécure (LaFrenière, Provost, & Dubeau, 1992; Shamir-Essakow et al., 2005).

Concernant les pères, bien que certains chercheurs aient avancé que l'attachement et le parentage paternels ne sont pas associés avec la gêne des enfants (LaFrenière, Provost, & Dubeau, 1992), la plupart soutiennent l'importance potentielle de la contribution paternelle au développement de la gêne (Hastings et al., 2010) et de l'anxiété des enfants (p. ex., Bögels & Phares, 2008). De façon générale,

les patrons de corrélations pour les pères sont cohérents avec ceux rapportés pour la socialisation maternelle. Notamment, McShane et Hastings (2009) soulèvent que les pères qui sont plus critiques et moins supportants ont de jeunes enfants plus anxieux et isolés au préscolaire, la relation étant plus solide pour les enfants montrant de faibles habiletés d'auto-régulation (Hastings et al., 2008). Également, Parke et ses collègues (McDowell, Parke, & Wang, 2003; Rah & Parke, 2008) rapportent que les enfants d'âge scolaire qui vivent davantage de contrôle directif ou moins de parentage disponible de la part de leur père sont moins appréciés et moins impliqués avec les pairs, en plus d'être moins en mesure de générer des buts positifs et des stratégies efficaces pour régler des dilemmes sociaux.

Tel que mentionné précédemment, la majorité des travaux sur la socialisation de la gêne et de l'anxiété impliquent les mères, mais les travaux de Bögels et ses collègues soulignent certains résultats sur le rôle du père dans l'étiologie, la prévention et le traitement de l'anxiété des enfants (p. ex., Bögels & Phares, 2008). Dans une revue de littérature narrative récente à ce sujet, Bögels et Phares (2008) présentent les résultats de plusieurs études observationnelles, corrélationnelles et longitudinales (impliquant généralement des tâches parent-enfant de casse-tête; p. ex., Barrett, Fox, & Farrell, 2005; Belsky, Hsieh, & Crnic, 1998; Greco & Morris, 2002; Hummel & Gross, 2001) et suggèrent qu'il y a suffisamment de données empiriques à l'heure actuelle pour soutenir que les pères jouent un rôle important dans l'anxiété des enfants, un rôle qui pourrait être différent de celui des mères. Notamment, la recherche en psychopathologie développementale indique que si les pères ne sont pas impliqués ou chaleureux, qu'ils sont contrôlants, qu'ils n'encouragent pas l'autonomie de leur enfant ou qu'ils démontrent eux-mêmes des symptômes d'anxiété, leur enfant peut être plus à risque de développer des symptômes d'anxiété (Bögels & Phares, 2008). Malgré quelques données contradictoires (p. ex., van der Bruggen, Bögels, & van Zeilst, 2010), ces résultats sont confirmés par différents travaux, notamment par la méta-analyse de van der Bruggen, Stams et Bögels (2008), qui investigate les liens entre l'anxiété des parents, l'anxiété des enfants et le contrôle

parental observé ($k = 23$ études, $n = 1305$ dyades parent-enfant). Devant l'incohérence des résultats présentés dans certaines revues de littérature narratives sur la relation entre l'anxiété des enfants et le contrôle parental (auto-rapporté et observé) (Ballash, Leyfer, Buckley, & Woodruff-Borden, 2006; Bögels & Brechman-Toussaint, 2006; Rapee, 1997; Wood, McLeod, Sigman, Hwang, & Chu, 2003), van der Bruggen et al. (2008) s'inspirent de la méta-analyse de McLeod et al. (2007). Ces derniers rapportent une taille de l'effet général moyenne ($r = 0,25$; $d = 0,52$) pour le lien entre l'anxiété de l'enfant et le contrôle parental, un lien plus petit ($r = 0,20$; $d = 0,41$) entre l'anxiété de l'enfant et le rejet parental et des relations plus fortes pour les mesures parentales observées qu'auto-rapportées. van der Bruggen et al. (2008) se centrent ainsi sur les études évaluant le contrôle parental de manière observationnelle. Les résultats de cette méta-analyse répliquent les résultats de McLeod et al. (2007), indiquant une relation modérée ($d = 0,58$) entre le contrôle parental et l'anxiété des enfants. Les analyses de modération produisent des tailles de l'effet plus fortes pour les études avec une sur-représentation de filles (ce qui est contradictoire avec la revue de Bögels & Phares, qui ne présente pas d'effet cohérent du genre de l'enfant), des enfants d'âge scolaire, des familles issues de milieux socio-économiques plus élevés, et des études utilisant une tâche centrée sur la discussion pour évaluer le contrôle parental. De plus, un effet du genre du parent indique que les tailles de l'effet les plus grandes se retrouvent dans les échantillons incluant des pères ou les deux parents ($d = 0,84$), comparativement aux échantillons incluant seulement des mères ($d = 0,50$).

Par ailleurs, dans une étude longitudinale s'intéressant au contrôle (contrôle psychologique versus soutien à l'autonomie) et au soutien parental observé (rejet versus chaleur émotionnelle; Maccoby & Martin, 1983) comme variables médiatrices de la relation entre l'émotivité négative perçue de l'enfant à trois ans et demi et les problèmes d'anxiété et de dépression à quatre ans et demi, van der Bruggen, Stams et al. (2010) proposent que les comportements parentaux maternels soient davantage associés à l'émotivité négative et aux troubles internalisés de l'enfant que les

comportements paternels. Une piste de discussion intéressante suggérée par ces auteurs est à l'effet qu'ils mesurent des comportements parentaux basés sur des modèles plus typiquement maternels que paternels. van der Bruggen, Stams et al. (2010) soutiennent que la stimulation paternelle à la prise de risque telle qu'exprimée dans le jeu de bataille (Paquette, 2004c) pourrait être importante dans la prévention de l'anxiété et de la dépression de l'enfant, alors que la passivité et la prudence paternelles pourraient les renforcer. Cette suggestion va de paire avec le modèle de Bögels et Phares (2008; Figure 1, p. 552) selon lequel les jeux physiques, qui caractérisent les interactions père-enfant, pourraient être cruciaux non seulement dans la socialisation et la gestion de l'agression des enfants, mais également dans leur apprentissage de la gestion de l'anxiété. L'équipe de Bögels s'appuie entre autres sur les résultats de leur étude publiée en 2008 (Bögels, Bamelis, & van der Bruggen, 2008) pour étayer l'idée que les pères qui sont eux-mêmes anxieux sont moins efficaces dans leur rôle d'encouragement à l'autonomie, ce qui pourrait résulter en de l'anxiété chez l'enfant. Malgré son intérêt, cette théorie ne semble pas avoir été investiguée empiriquement à ce jour.

Le jeu physique parent-enfant

Enfin, s'intéressant de plus près au jeu physique parent-enfant, les données de Carson et Parke (1996) indiquent une corrélation positive entre la fréquence de réponses négatives de la part du père et le retrait social tel qu'évalué par les éducateurs/trices des enfants. MacDonald et Parke (1984) observent quant à eux que les garçons d'âge préscolaire perçus par leur éducateur/trice comme étant socialement retirés ont des pères plus directifs et moins engagés au cours des séances de jeux physiques. Plus spécifiquement, tel qu'indiqué antérieurement, le fait d'avoir un père directif durant le jeu physique serait associé à des attributs sociaux plus négatifs chez les enfants, tels qu'être : retiré socialement, rarement recherché par les autres enfants, hésitant avec ces derniers, spectateur des activités sociales et à la recherche de

l'approbation et l'attachement avec le professeur plutôt qu'avec les pairs (MacDonald & Parke, 1984). Ces résultats, peu nombreux et parcellaires, invitent à étudier davantage la relation qui pourrait exister entre divers indices de qualité des jeux de bataille père-enfant et la manifestation d'anxiété/retrait chez les enfants d'âge préscolaire.

Synthèse et limites des études

En somme, la littérature sur la paternité indique qu'à partir des années 1970, le père idéal se définit comme un co-parent qui partage avec la mère les soins à l'enfant de la naissance à l'adolescence (Pleck, 2004). Aux États-Unis comme dans d'autres pays industrialisés, la notion de « nouveau père » se reflète par un niveau accru de l'engagement et de l'accessibilité paternels (Pleck & Masciadrelli, 2004). Plusieurs études tendent à soutenir l'hypothèse que l'engagement actif et régulier des pères auprès des enfants prédit des résultats positifs pour ces derniers, notamment en ce qui a trait à leur développement psycho-social (et ce, même en contrôlant statistiquement pour l'effet des mères; p. ex., Lamb & Tamis-LeMonda, 2004). Certains chercheurs soutiennent d'ailleurs que le père joue auprès de ses enfants des rôles spécifiques et différents de ceux de la mère, d'aucuns proposant qu'il joue un rôle « d'ouverture au monde » (p. ex., Le Camus, 2000). Paquette (2004a, 2004b, 2004c) élabore la théorie de la « relation d'activation » pour rendre compte du lien particulier qui unirait le père à son enfant. Selon Paquette, la relation d'activation se développerait surtout lorsque le père s'engage régulièrement dans des jeux physiques avec son enfant. D'ailleurs, au-delà des ressemblances dans les pratiques parentales des pères et des mères, la littérature tend à démontrer que les pères s'engagent généralement moins que les mères sur toutes les dimensions parentales, à l'exception du jeu (Paquette et al., 2009). Qui plus est, les pères semblent adopter avec leurs enfants un style de jeu plus physique, vigoureux, stimulant, imprévisible et non-

conventionnel que les mères, notamment auprès de leurs fils (p. ex., Lindsey et al., 1997b).

Ces données tendent à suggérer un lien théorique entre le jeu physique père-enfant et l'adaptation sociale des enfants. Néanmoins, la plupart des travaux en psychologie développementale portent sur le jeu symbolique (Pellegrini, 2007; Smith, 2007a). Possiblement en conséquence, il demeure dans la littérature des débats et des ambiguïtés quant à la définition des différents types de jeu physique (p. ex., Pellegrini & Smith, 1998). Dans le cadre de cette thèse, le propos se centre sur le jeu de bataille, défini comme une forme de jeu physique vigoureux et social se caractérisant par des comportements qui pourraient sembler agressifs (tels que lutter, s'agripper, donner des coups, se poursuivre), si ce n'était du contexte ludique dans lequel ils sont effectués (Paquette et al., 2003; Pellegrini, 2002a, 2002b; Pellegrini & Smith, 1998; Smith et al., 2004). Le jeu de bataille père-enfant est étudié au moment où il atteint le sommet de sa fréquence, soit durant la période préscolaire (Jacklin et al., 1984; MacDonald & Parke, 1986; Paquette 2004a, 2004c). Plus spécifiquement, cette thèse s'intéresse au lien entre différents indices de qualité du jeu de bataille et certaines mesures d'adaptation sociale de l'enfant d'âge préscolaire, soit la compétence sociale, l'agressivité/irritabilité, l'agression physique et l'anxiété/retrait.

Des quelques travaux à ce sujet, il se dégage : différentes opérationnalisations de la qualité du jeu physique père-enfant, des résultats contradictoires en qui a trait au lien entre le jeu physique père-enfant et différentes mesures d'adaptation sociale des enfants (i.e., compétence sociale et agression physique), un débat quant au degré optimal de contrôle (ou de mutualité) lors des interactions de jeu physique père-enfant, ainsi qu'une quantité très limitée d'études portant sur le lien entre le jeu physique père-enfant et l'anxiété/retrait des enfants. Les prochaines lignes résument les principaux résultats empiriques entourant ces constats.

Concernant la compétence sociale, les travaux de Parke et ses collaborateurs (Barth & Parke, 1993; MacDonald & Parke, 1984), ainsi que de chercheurs affiliés (Kerns & Barth, 1995; MacDonald, 1987) tendent à suggérer que les pères des

garçons et des filles populaires participent à des épisodes prolongés de jeu physique avec leur enfant, démontrent des affects positifs et en stimulent chez ce dernier, en plus d'être peu directifs durant le jeu physique (Barth & Parke, 1993; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984). S'appuyant sur la notion de synchronie dyadique (p. ex., Harrist et al., 1994), Lindsey et ses collègues (Lindsey & Mize, 2000, 2001a, 2001b, 2001c; Lindsey, Mize, & Pettit, 1997a, 1997b) développent pour leur part des indices de mutualité et de conformité du jeu et démontrent la contribution unique de ces mesures pour promouvoir des relations adaptées avec les pairs. Les travaux de Lindsey et ses collègues indiquent qu'un jeu physique père-enfant de qualité serait synchrone, montrant un niveau élevé de balance dyadique, notamment dans la conformité aux initiations du partenaire. Considérés ensemble, les résultats de Parke et ceux de Lindsey tendent à soutenir l'hypothèse qu'un jeu de bataille père-enfant qui serait lié à la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire avec leurs pairs serait non coercitif et non dirigé ou dominé par le parent ni par l'enfant. Quant au genre de l'enfant, seules les données de MacDonald et Parke (1984) tendent à suggérer un patron de corrélations plus fort pour le lien entre le jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale des garçons, ce résultat n'étant répliqué par aucun autre groupe de chercheurs par la suite.

En ce qui a trait à l'agressivité/irritabilité et à l'agression physique, certains chercheurs postulent que le RTP père-enfant pourrait contribuer au développement de l'habileté de l'enfant à réguler ses affects agressifs et ses agressions (Carson et al., 1993; Paquette, 2004a 2004c; Paquette et al., 2003; Peterson & Flanders, 2005), notamment via le maintien par le père d'un certain niveau de contrôle et de sa position de dominance durant le jeu physique (Paquette, 2004a 2004c). Les résultats de Flanders et al. (2009, 2010) soutiennent cette hypothèse de façon concomitante et longitudinale. De façon concomitante, les résultats publiés en 2009 démontrent que, parmi les pères les moins dominants, une fréquence plus élevée de RTP est associée à davantage d'agressions physiques chez les enfants, alors que parmi les pères les plus dominants, une fréquence plus élevée de RTP est associée à moins d'agressions

physiques chez les enfants. De façon longitudinale, les résultats publiés en 2010 suggèrent que non seulement la fréquence de RTP prédit plus de comportements physiquement agressifs cinq ans plus tard parmi les dyades où le père était moins dominant durant le jeu, mais ce lien est aussi retrouvé en ce qui a trait aux habiletés de régulation émotionnelle. Par ailleurs, bien que les pères rapportent faire du RTP plus souvent avec leurs garçons qu'avec leurs filles, le genre de l'enfant n'aurait pas d'effet modérateur (Flanders et al., 2010).

La comparaison des résultats sur le lien entre, d'une part, le jeu physique père-enfant et la compétence sociale des enfants et, d'autre part, le jeu physique père-enfant et la régulation de l'agressivité des enfants soulève deux contradictions. D'un côté, le premier courant de recherche (Barth & Parke, 1993; Kerns & Barth, 1995; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984) souligne des corrélations positives entre le jeu père-enfant et la compétence sociale des enfants, le second courant de recherche (Flanders et al., 2009; Paquette et al., 2003) mettant plutôt en évidence des corrélations positives entre le jeu père-enfant et l'agression des enfants. D'un autre côté, les résultats de Flanders et al. (2009, 2010) à l'effet que la dominance modère le lien entre le RTP et l'agression contrastent avec les travaux suggérant que les interactions parent-enfant synchrones offrent de meilleures opportunités aux enfants pour développer des compétences sociales avec les pairs (p. ex., Lindsey & Mize, 2000; Russell et al., 1998). Il est à noter que les mesures de mutualité adoptées par Lindsey et la mesure de dominance adoptée par Flanders semblent refléter un construit commun, soit le niveau de contrôle exercé par les membres de la dyade père-enfant. Le débat qui oppose Lindsey et Paquette concernerait ainsi le degré de contrôle optimal pour favoriser l'adaptation sociale de l'enfant. Par ailleurs, les données de Flanders et al. (2009, 2010) quant au genre de l'enfant sont cohérentes avec les résultats antérieurs, c'est-à-dire que bien que les garçons fassent davantage de RTP que les filles, ils ne semblent pas en bénéficier davantage que ces dernières au plan de leur adaptation sociale.

Outre les contradictions énoncées ci-haut, ces études présentent certaines limites. Notamment, aucun de ces travaux ne s'intéresse exclusivement au jeu de bataille père-enfant. La définition offerte par l'équipe de Parke et par celle de Lindsey concerne effectivement la catégorie plus large des jeux physiques, la consigne donnée aux participants inclut parfois la chatouille et les chercheurs permettent parfois l'utilisation de coussins. De plus, la situation est parfois filmée en laboratoire plutôt qu'au domicile des participants. Quant à Flanders, il inclut dans ses analyses tous les types de jeux physiques, et non seulement les jeux de bataille.

Mis à part le degré optimal de contrôle (ou de mutualité), les émotions exprimées par l'enfant au cours du jeu apparaissent comme un indice potentiel de qualité du jeu physique. Notamment, les données de Sandseter (2009) tendent à suggérer qu'une fine balance entre la peur et le plaisir pourrait être lié au maintien du jeu et à l'adaptation de l'enfant.

Concernant la troisième mesure d'adaptation sociale, soit l'anxiété/retrait social des enfants, les recherches qui se centrent sur le lien entre cette variable et la qualité du jeu physique père-enfant sont plus rares. Les quelques données disponibles à ce sujet indiquent une corrélation positive entre la fréquence de réponses négatives de la part du père durant le jeu physique et le retrait social tel qu'évalué par les éducateurs/trices des enfants (Carson & Parke, 1996). Également, le fait d'avoir un père directif durant le jeu physique serait associé à des attributs sociaux tels qu'être retiré socialement, rarement recherché par les autres enfants, hésitant avec ces derniers, spectateur des activités sociales et à la recherche de l'approbation et l'attachement avec le professeur plutôt qu'avec les pairs (MacDonald & Parke, 1984). Le propos de ces études ne se centre toujours pas sur le jeu de bataille et ces travaux ne sont pas des plus récents. Qui plus est, la théorie de Bögels à l'effet que le jeu de bataille père-enfant pourrait prévenir le développement de l'anxiété demeure empiriquement inexplorée à ce jour.

Cette thèse a pour objectif de combler certaines des limites présentées ci-haut. Dans un premier temps, la présente étude vise à vérifier si la quantité (i.e., fréquence

et durée mesurées par questionnaire) de jeux de bataille père-enfant est liée à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire (via des mesures de compétence sociale, d'agressivité/irritabilité, d'agression physique et d'anxiété/retrait). Dans un second temps, en ce qui a trait au débat entourant le niveau de contrôle optimal favorisant l'adaptation sociale des enfants, cette thèse vise à vérifier si les mesures de mutualité (provenant des données observationnelles de jeu) modèrent la relation entre la quantité de jeux de bataille père-enfant et les mesures de compétence sociale d'agressivité/irritabilité, d'agression physique ou d'anxiété/retrait. Le degré de contrôle est ainsi opérationnalisé ici, à l'instar des études de Lindsey, comme le partage dyadique des invitations au jeu de bataille. En troisième lieu, le rôle potentiel d'autres indices de qualité du jeu de bataille, telles que les émotions exprimées par l'enfant durant le jeu, est ici exploré. En dernier lieu, cette thèse vise à clarifier le rôle du genre de l'enfant, d'une part en vérifiant si les pères de cet échantillon jouent davantage à se battre avec leurs garçons qu'avec leurs filles et d'autre part en investiguant si, en séparant les filles des garçons, les effets modérateurs diffèrent.

Hypothèses

Hypothèse 1

Concernant le premier objectif, soit de vérifier si la quantité de jeux de bataille père-enfant (i.e., fréquence et durée) est liée à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire (i.e., niveau élevé de compétence sociale; faible niveau d'agressivité/irritabilité, d'agressions physiques et d'anxiété/retrait), il est ici postulé que plus les pères font du jeu de bataille avec leur enfant à la maison, plus ce dernier sera évalué par son éducateur/trice comme étant compétent socialement et moins il sera évalué comme étant agressif/irritable ou anxieux/retiré. De manière similaire, il

est prévu que plus les pères font du jeu de bataille avec leur enfant à la maison, moins ce dernier sera évalué par son père comme étant agressif physiquement.

Hypothèse 2

En ce qui a trait au débat entourant le niveau de contrôle favorisant l'adaptation sociale des enfants, cette thèse a comme second objectif de vérifier si les mesures de mutualité modèrent la relation entre les jeux de bataille père-enfant et les mesures de compétence sociale, d'agressivité/irritabilité, d'agression physique et /ou d'anxiété/inhibition. Il est ici postulé que, dans la situation où il y a une balance dyadique élevée au cours du jeu, il y aura des effets d'interaction suggérant que plus souvent ou plus longtemps les pères jouent à se battre avec leur enfant, plus cela est positif pour une compétence sociale élevée et un faible niveau d'agressivité et d'anxiété/retrait. Par ailleurs, il est attendu qu'à un faible niveau de mutualité, une fréquence ou une durée élevée de jeu de bataille sera liée négativement avec la compétence sociale et positivement avec un niveau élevé d'agressivité et d'anxiété. En d'autres termes, il est postulé que l'une des conditions auxquelles le jeu de bataille père-enfant est positif pour l'adaptation sociale de l'enfant est lorsqu'aucun des partenaires ne domine le jeu, c'est-à-dire lorsque les indices de mutualité et de conformité sont élevés.

Hypothèse 3

Dans le but d'identifier d'autres mesures potentielles de qualité du jeu de bataille, certaines données observationnelles sont explorées en lien avec les variables d'adaptation sociale. Il est attendu que de nouvelles variables, en plus du degré de contrôle dyadique (i.e., mutualité et conformité), pourraient expliquer dans quelles conditions il existe des liens entre la quantité de jeu de bataille et l'adaptation sociale

de l'enfant d'âge préscolaire. Étant donné la teneur exploratoire de cette partie de la thèse, des hypothèses précises ne sont pas formulées, mais les émotions exprimées par l'enfant au cours du jeu de bataille semblent un champ particulièrement intéressant.

Hypothèse 4

Quant au genre de l'enfant, il est attendu que les pères feront davantage de jeux de bataille avec leurs fils qu'avec leurs filles. Par ailleurs, il est prévu que les modèles modérateurs ne seront pas différents selon que les enfants sont des filles ou des garçons.

Méthodologie

Participants

Dans un premier temps, il a été possible d'obtenir auprès des éducateurs(trices) en garderie des données sur le profil socio-affectif (PSA) de 985 enfants. De ce nombre, 125 dyades père-enfant ont participé à la suite de l'étude et ont été filmées en train de jouer à domicile. Les 860 autres parents ont soit refusé de donner leurs coordonnées, soit décidé de ne pas participer à l'étude une fois rejoints par téléphone. Un test T pour échantillons indépendants a été mené afin de comparer les scores au PSA des enfants dont les parents ont accepté ou refusé de participer à l'étude. Il n'y a pas de différence significative entre les scores de compétence sociale des enfants ayant pris part à l'étude ($\bar{x} = 4,18$; $\sigma = 0,87$) et ceux qui ne l'ont pas fait ($\bar{x} = 4,08$; $\sigma = 0,80$), $t(980) = -1,28$, $p = 0,20$, ni entre les scores d'anxiété/retrait des enfants ayant participé à l'étude ($\bar{x} = 2,15$; $\sigma = 0,76$) et ceux n'y ayant pas participé ($\bar{x} =$

2,15; $\sigma = 0,74$), $t(980) = -0,11$, $p = 0,91$. Les scores d'agressivité/irritabilité des enfants ayant participé à l'étude ($\bar{x} = 2,57$; $\sigma = 0,96$) étant presque significativement plus élevés que les scores des enfants n'y ayant pas pris part ($\bar{x} = 2,39$; $\sigma = 0,84$), $t(979) = -1,97$, $p = 0,051$, la taille de l'effet est ici vérifiée à l'aide de la formule proposée par Pallant (2007). La taille de l'effet obtenue ($\sigma^2 = 0,0028$) est très petite (selon les lignes directrices de Cohen, 1988), permettant de conclure que les enfants participant à l'étude sont semblables aux enfants n'y participant pas et ce, sur les trois variables dépendantes mesurées à l'aide du PSA.

L'échantillon observé est ainsi composé de 125 dyades père-enfant et il est non clinique. Les participants sont tous francophones et majoritairement caucasiens (parmi les 105 pères ayant répondu à cette question, 83,8% sont d'origine nord-américaine). L'âge moyen des pères est de 35,8 ans. Au moment de l'évaluation socio-affective par l'éducateur/trice, les enfants (63 garçons; 62 filles) ont en moyenne 48,4 mois. Au moment de la première rencontre au domicile familial, ils ont en moyenne 52,0 mois (Tableau II). L'âge préscolaire est privilégié car il s'agit de la période à laquelle les jeux de bataille parent-enfant sont les plus fréquents (Pellegrini & Smith, 1998). Tous les enfants de l'échantillon fréquentent un milieu de garde (42 différents centres de la petite enfance ou garderies) au moment de la collecte de données et aucun enfant ne présente un handicap physique ou intellectuel. Comparativement à la population québécoise, l'échantillon est composé de plus de familles intactes, les pères sont plus nombreux à être sur le marché du travail, ils sont plus scolarisés et présentent un revenu familial annuel plus élevé (Tableau III). Les quelques données sociodémographiques manquantes (1 donnée manquante pour années de scolarité du père et 3 données manquantes pour revenu familial annuel) ont été remplacées par la moyenne des réponses données par les participants ayant répondu à ces questions.

Tableau II. Caractéristiques de l'échantillon

	\bar{x}	σ	Min	Max
Âge de l'enfant (en mois)				
Évaluation éducateur/trice	48,4	7,7	33	66
Évaluation père	52,0	8,4	36	76
Âge du père (en années)	35,8	5,5	23	58
Total d'enfants dans la maison	2,0	0,8	1	7
Années de scolarité du père	14,7	3,1	7	24
Moyenne d'heures de travail/semaine du père	42,0	9,3	12	85
Temps père/enfant				
(h / semaine)	6,9	7,3	0	40,0
(h / week-end)	5,4	7,7	0	48,0
Temps en famille				
(h / semaine)	15,1	9,4	0	75,0
(h / week-end)	20,8	9,6	0	48,0

Tableau III. Caractéristiques comparatives en pourcentage de l'échantillon et de la population québécoise*

	Échantillon (2003-2005) %	Population québécoise (2001-2006) %
Familles intactes	92,0	85,9 (2006)
Taux d'emploi des hommes	94,4	65,0 (2006)
Revenu familial annuel		
10 000\$ - 29 000\$	4,9	30,5 (2005)
30 000\$ - 59 000\$	22,2	32,4 (2005)
≥ 60 000\$	72,9	27,2 (2005)
Obtention d'un grade universitaire par les hommes	39,2	17,1 (2001)

* Les données sur la population québécoise proviennent de l'Institut de la Statistique du Québec (2009).

Parmi les 125 dyades père-enfant pour qui des données observationnelles sont disponibles, seulement 108 dyades jouent à se battre d'une manière qui corresponde à la définition opérationnelle adoptée dans cette thèse. Des 108 dyades père-enfant chez qui du jeu de bataille est observé, seules 100 dyades père-enfant jouent suffisamment longtemps pour que toutes les mesures de qualité du jeu soient codées (à l'aide de la grille de codage dont il sera question ultérieurement). Étant donné que les indices de qualité du jeu de bataille sont des variables d'intérêt central pour les analyses statistiques, l'échantillon $n = 100$ est retenu pour les analyses finales. Un test T pour échantillons indépendants indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les 100 enfants observés en train de faire du jeu de bataille avec

leur père à la maison et les 25 enfants qui n'en font pas ou presque pas et ce, sur les échelles de compétence sociale et d'anxiété/retrait du PSA, comme sur les principales données socio-démographiques (Tableau IV). Cependant, les enfants qui sont observés en train de faire du jeu de bataille avec leur père suffisamment longtemps pour recueillir toutes les mesures pertinentes de qualité du jeu semblent plus agressifs/irritables ($\bar{x} = 2,64$; $\sigma = 1,01$) que les enfants qui font peu ou pas de jeu de bataille au cours de la période d'observation ($\bar{x} = 2,27$; $\sigma = 0,66$; $t(55,65) = 2,26$, $p = 0,03$). La magnitude des différences entre les moyennes est considérée comme petite à modérée ($\sigma^2 = 0,04$). La taille de l'effet suggère que 4% de la variance de l'agressivité/irritabilité des enfants pourrait être expliquée par le fait de jouer à la bataille avec son père à la maison. Cette différence sera discutée ultérieurement. Par ailleurs, les dyades père-enfant observées en train de jouer à la bataille à la maison montrent une fréquence plus élevée de RTP telle que rapportée par questionnaire ($\bar{x} = 4,13$; $\sigma = 1,13$) que ceux qui jouent peu ou pas au domicile ($\bar{x} = 3,24$; $\sigma = 1,45$; $t(31,71) = 2,86$, $p = 0,01$). Ceci suggère que les pères rapportent une fréquence de RTP correspondant à leur comportement devant la caméra.

Tableau IV. Tests T pour échantillons indépendants

<i>Variables</i>	Groupe 1		Groupe 2		Test T ^a
	(n = 100)		(n = 25)		
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	
Âge de l'enfant (en mois)	51,92	(8,38)	52,32	(8,14)	-0,22
Âge du père (en années)	35,60	(5,51)	36,48	(5,55)	-0,71
Années de scolarité du père	14,57	(2,92)	15,20	(3,66)	-0,91
Revenu familial annuel	6,96	(1,41)	6,68	(1,75)	0,84
Compétence sociale	4,19	(0,85)	4,11	(1,02)	0,40
Anxiété/retrait	0,31	(0,14)	0,30	(0,15)	0,22
Agressivité/irritabilité	2,64	(1,01)	2,27	(0,66)	2,26*
Agression physique	1,24	(0,28)	1,14	(0,23)	1,62
Fréquence du RTP (FQ)	4,13	(1,13)	3,24	(1,45)	2,86**
Durée du RTP (DQ)	8,92	(6,18)	6,22	(4,38)	2,05

* p < ,05; ** p < ,01

^a En cas d'inégalité des variances (test de Levene significatif), le nombre de degrés de liberté est diminué en conséquence.

Procédure

Cette thèse s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche intitulé « Père-En-Jeux ». Deux groupes de participants font partie du projet. La présente thèse s'intéresse au second groupe. Le recrutement de cette cohorte s'est effectué de septembre 2003 à novembre 2005 dans les villes de Montréal, Longueuil et Laval. Des annonces invitant les pères à participer à une étude sur le jeu père-enfant ont paru dans les journaux de quartier et ont été distribuées dans les services de garde de Montréal et les environs. La participation à cette recherche impliquait la collaboration de l'éducateur(trice) de l'enfant et deux visites au domicile familial.

Dans un premier temps, les éducateurs(trices) complètent la version abrégée du Profil Socio-affectif (PSA) (LaFrenière & Dumas, 1996) (annexe 2). En guise de compensation, une formation à l'interprétation du PSA leur est offerte, de même qu'une conférence sur les jeux de bataille.

Lors de la première visite au domicile familial (en moyenne quatre mois après l'administration du PSA, $\sigma = 2$), la condition expérimentale est filmée par l'un des deux assistants de recherche. Les expérimentateurs sont de sexe masculin et ils sont aveugles aux hypothèses de la thèse. Le sexe masculin est privilégié afin de faciliter le contact avec les pères et pour éviter que ceux-ci atténuent leur jeu physique. L'expérimentateur s'assure d'abord du consentement libre et éclairé des parents (annexe 3). Puis, l'expérimentateur permet à l'enfant de se familiariser avec lui et la caméra vidéo, qui est installée sur un trépied au fond de la pièce. Les consignes sont ensuite données de manière standardisée afin de diminuer les différences inter-expérimentateur et de favoriser les habitudes naturelles de jeu (annexe 4). Conformément au protocole élaboré dans le contexte du paradigme du jeu physique (p. ex., Kerns & Barth, 1995; Parke et al., 1989, 1994), la dyade est d'abord invitée à faire des jeux avec une sélection de jouets apportés par l'assistant. Après sept minutes de jeu, l'expérimentateur demande aux participants de ranger les jouets. Puis, l'assistant invite la dyade à faire des jeux de bataille, si cela correspond à leurs habitudes de jeu. Sinon, le jeu de chatouille est suggéré. Dans les cas où le père répond ne pas faire de jeux physiques avec son enfant, la dyade est encouragée à jouer comme ils ont l'habitude de le faire, mais sans jouets. Les séances de jeu sans jouets sont filmées durant environ huit minutes, suivant les recommandations des études antérieures (p. ex., Kerns & Barth, 1995). L'expérimentateur se place derrière la caméra pour filmer les interactions de jeu et n'intervient que si des jouets (autres que des coussins) sont introduits durant la période de jeu physique. Nul autre que la dyade et l'expérimentateur n'est présent dans la pièce au moment des séances de jeu. Les mères qui souhaitent participer à la recherche sont filmées en train de jouer avec leur enfant selon la même procédure, en alternant l'ordre (i.e., les mères sont filmées

en premier dans 50% des familles). Seules les séances de jeu de bataille père-enfant sont retenues pour les analyses de cette thèse.

Après la séance de jeu, un questionnaire de données sociodémographiques (annexe 5) et un questionnaire sur les habitudes de jeu à la maison (annexe 6) sont administrés aux parents. Les autres questionnaires sont administrés lors d'une seconde visite au domicile familial (environ un mois plus tard). Dans le cadre de cette thèse, les questionnaires complétés par les pères lors de la première rencontre sont retenus, de même que le questionnaire incluant des items sur les comportements physiques agressifs, qui est complété par le père lors de la seconde visite (annexe 7).

Une compensation de 20\$ par rencontre est offerte aux participants, de même qu'une copie de l'enregistrement vidéo. Tous les participants ont été traités en accord avec les normes éthiques de l'Association américaine de psychologie (APA, 2002).

Instruments

Les jeux de bataille père-enfant sont mesurés à l'aide d'un questionnaire et de données observationnelles.

Questionnaire « Au Jeu »

Étant donné qu'il existe peu de mesures auto-rapportées du jeu de bataille parent-enfant dans la littérature, un questionnaire a été créé pour le projet de recherche « Père-En-Jeux ». Ce questionnaire de 27 items permet de savoir à quelle fréquence le père et la mère font différents types de jeux à la maison avec leur enfant sur une échelle allant de 1 (jamais) à 6 (5 fois et plus par semaine). Pour les jeux de bataille, le parent doit également indiquer quelle est la durée moyenne du jeu (en minutes), si l'enfant aime faire ce jeu, s'il est motivé à gagner/participer, ainsi que la fréquence à laquelle : a) l'enfant a la position du dessus, b) l'enfant a l'impression de

gagner, c) la dyade prend une pause durant le jeu, d) le jeu se termine par des pleurs ou du mécontentement chez l'enfant, e) l'enfant se fâche ou est en colère pendant ou après le jeu. Ce questionnaire comporte aussi des questions sur le jeu de bataille dans la fratrie et sur la présence de l'autre parent lors des jeux de bataille.

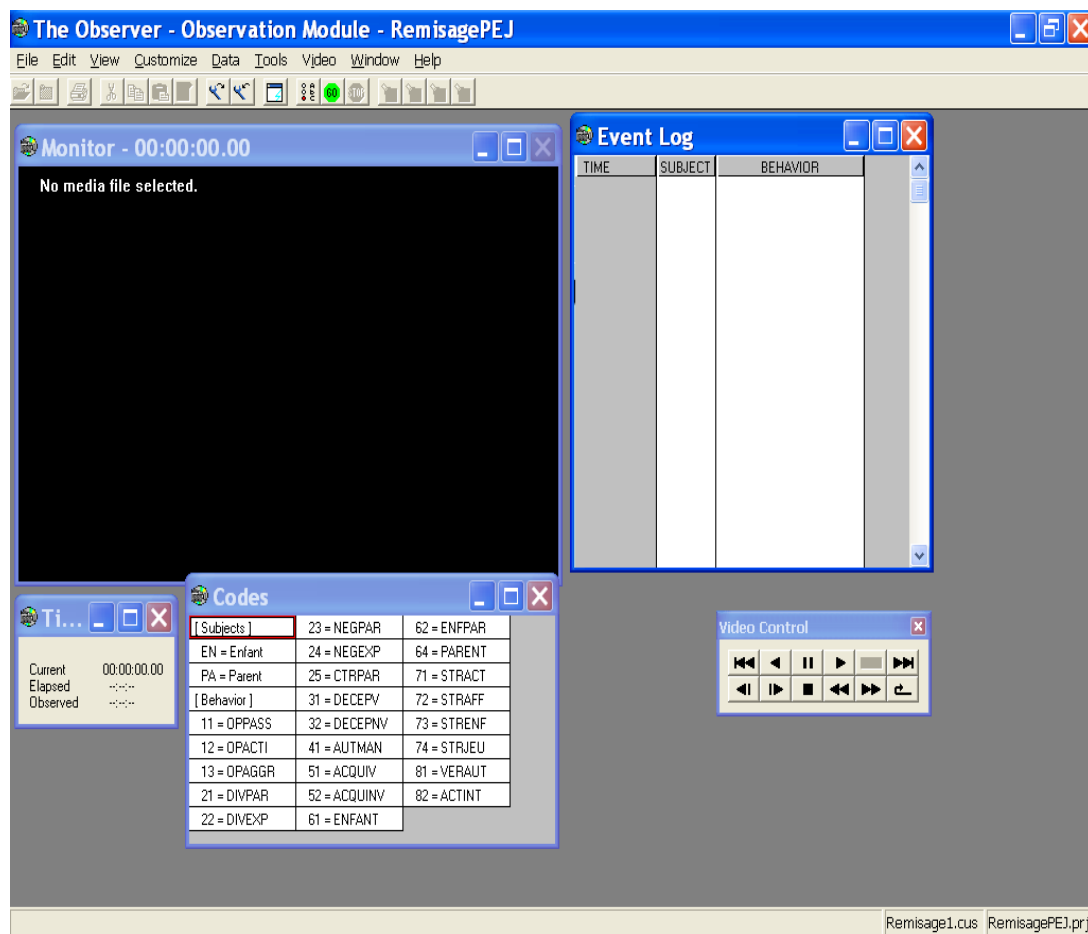
La nature des questions de cet instrument ne permet pas de présenter des données concernant la structure factorielle ou la cohérence interne des items. Il s'agit d'un questionnaire exploratoire visant à décrire la fréquence et la qualité de différents types de jeu physique. Ce questionnaire a déjà été utilisé auprès du premier groupe de participants du projet « Père-En-Jeux » et deux articles ont été publiés à ce sujet (Flanders et al., 2009; Paquette et al., 2003).

Seules les questions sur la fréquence et la durée des jeux de bataille père-enfant sont retenues pour les analyses de cette thèse, les données observationnelles étant préférées à titre de mesures de la qualité du jeu. La plupart des pères de l'échantillon rapportent jouer avec leur enfant au moins une fois par semaine (67,2%) et la durée moyenne des séances de jeu de bataille est de 8,7 minutes ($\sigma = 6,0$). Un survol de la correspondance entre les réponses des pères sur la fréquence et la durée des jeux de bataille révèle quelques anomalies. Par exemple, parmi les sept pères rapportant ne jamais jouer à se battre avec leur enfant, trois d'entre eux indiquent tout de même une durée moyenne à leurs jeux de bataille. Par souci de cohérence entre les réponses de ces trois pères, il leur est attribué une fréquence de jeux de bataille de une à trois fois par année. Par ailleurs, parmi les pères indiquant une fréquence de jeux de bataille égale ou supérieure à une à trois fois par année, certaines données manquantes sont identifiées à la question sur la durée. Ces données manquantes sont remplacées par la durée moyenne des pères ayant répondu à cette question.

Données observationnelles

Les données observationnelles proviennent des séances de jeux physiques père-enfant qui ont été filmées au domicile familial. Les bandes vidéo VHS ont été transférées sur disque afin de favoriser la codification informatique des comportements. La codification a été faite avec l'édition 2003 (version 5.0) de « The Observer Video-Pro » (Noldus, 1991), un logiciel reconnu internationalement pour l'efficacité et la standardisation qu'il apporte au décodage des données observationnelles (Noldus, Trienes, Hendriksen, Jansen, & Jansen, 2000). Ce logiciel permet de coder les interactions sur le clavier de l'ordinateur en visionnant les images au moniteur et en marquant automatiquement le temps auquel les comportements ont lieu (Noldus, 1991; Noldus et al., 2000) (Figure 1).

Figure 1. Exemple de module d'observation lors de la codification des données



S'appuyant sur des travaux antérieurs (p. ex., Flanders et al., 2009; Kerns & Barth, 1995; Lindsey et al., 1997b), une grille de codification visant à obtenir des mesures de la qualité du jeu de bataille a été élaborée (annexe 1). L'espace de travail « The Observer » a été configuré conformément à la grille d'observation. Deux étudiantes en psychologie (l'auteure de cette thèse et une étudiante au baccalauréat) ont codifié indépendamment les vidéos en vérifiant périodiquement que l'accord inter-juge était acceptable (i.e., $Kappa \geq 0,70$). Les vidéos ont été codées selon un ordre aléatoire.

La grille de codage permet d'enregistrer deux types de conduites de jeu. Premièrement, la période d'interactions est divisée en différents « états », ou épisodes

de jeux, pour lesquels il est possible de connaître le moment exact de début, la fréquence, ainsi que la durée (Noldus, 1991). Ensuite, des actions se rapportant au jeu sont codées. Ces actions (initiations, terminaisons, régulations...) sont considérées comme des « évènements » et il est possible de connaître le moment auquel elles se manifestent, de même que leur fréquence (Noldus, 1991). La méthode d'observation en continu (*focal sampling*) est privilégiée, c'est-à-dire que les états et les conduites de jeu sont codés au moment exact de leur survenue (Noldus, 1991). Seules les émotions sont codées par intervalles de dix secondes de jeu.

Les épisodes de jeu

Le codage d'origine comprend 12 états (ou épisodes de jeu). Les états correspondent soit à des jeux physiques, soit à des jeux non physiques, soit à des épisodes de non jeu.

Les jeux physiques impliquent des contacts physiques ludiques ou des activités de motricité globale avec contact entre les partenaires (Lindsey & Mize, 2000). Dans le cadre de cette thèse, huit types de jeux physiques sont codés : 1) jeu de bataille; 2) jeu de chatouille; 3) jeu de risque dans les airs; 4) jeu de câlinage; 5) jeu de coopération au sol; 6) jeu physique rythmique; 7) jeu de cachette; 8) autres jeux physiques. Cette classification a pour avantage de refléter les différents types de jeux physiques observés chez les dyades de l'échantillon. De plus, elle permet de coder séparément les épisodes de jeu de bataille et les épisodes de jeu de chatouille, deux types de jeu qui sont parfois codés simultanément par les chercheurs (p. ex., Lindsey & Mize, 2000), alors que les comportements de chatouille ne font pas partie de la définition originale des jeux de bataille (p. ex., Blurton Jones, 1972; Fry, 1990; Smith & Lewis, 1985).

Les jeux non physiques sont codés lorsque les dyades font un jeu qui n'implique aucun contact physique entre les partenaires (p. ex., jeu cognitif, jeu de motricité sans contact, jeu de faire-semblant...). Quant aux états de non jeu, ils sont

inspirés de la grille présentée par Flanders et al. (2009). En état de non jeu, les dyades discutent sur les règles du jeu (structure), ne sont pas d'accord à propos du prochain jeu (désaccord), ou alors elles font autre chose que jouer ou parler de jouer (pas d'épisode).

L'accord inter juge (Kappa) pour l'ensemble des états est de 0,72. Étant donné que cette thèse porte sur les jeux de bataille, seul ce type de jeu physique est retenu. L'accord inter juge (Kappa) pour la variable jeux de bataille est de 0,71. La durée moyenne des épisodes de jeu de bataille est de 3,49 minutes ($\sigma = 2,66$), les séances vidéos durant en moyenne 8,71 minutes ($\sigma = 0,55$). Sur la durée totale d'une vidéo, les jeux de bataille occupent proportionnellement plus de temps que les autres états. Par ailleurs, une analyse factorielle exploratoire a permis de regrouper certains types de jeux physiques, en gardant les jeux de bataille comme une catégorie à part.

Pour être codé comme un épisode de jeu, celui-ci doit être précédé d'une invitation à jouer (initiation), durer au moins dix secondes et se terminer par un désengagement (terminaison) ou par un changement de jeu (changement). Puis, au sein de chaque épisode de jeu, des comportements et des régulations peuvent être codés. La grille de codage permet d'indiquer quel participant (le père ou l'enfant) est à l'origine des comportements, des initiations, des changements, des terminaisons et des régulations. De plus, la réaction du partenaire à une invitation, un changement, une terminaison ou une régulation est codée.

Les initiations et les changements

Les initiations sont définies comme des verbalisations ou des comportements visant à débiter une interaction ou à en modifier le cours (Kerns & Barth, 1995; Lindsey et al., 1997b). Dans le cadre de cette thèse et à l'instar de la grille présentée par Flanders et al. (2009), un jeu peut débiter par une initiation ou par un changement de jeu. L'initiation suit généralement une période de non jeu, alors que le changement de jeu signe le passage d'un type de jeu à un autre. S'inspirant des grilles

de codage de Kerns & Barth (1995) et de Lindsey et al. (1997b), deux types d'initiations et de changements peuvent être codés. Dans le cas d'une initiation ou d'un changement autoritaire, le partenaire formule une phrase à l'impératif (p. ex., « on se bataille! ») et/ou il pose un geste physique (ex : attraper le partenaire), suscitant le jeu sans attendre la réponse de l'autre. Dans le cas d'une initiation ou d'un changement suggestif, le partenaire formule une phrase sous forme de question (ex : « as-tu envie de te batailler? ») et il attend la réponse de l'autre avant de passer à l'action.

Dans l'objectif de réduire le nombre de variables à analyser et conformément à la procédure de Flanders et al. (2009), les initiations et les changements sont traités ensemble. De plus, en prévision d'appliquer la procédure de Lindsey et al. (1997b) pour créer un score de mutualité, les initiations et les changements autoritaires et suggestifs sont additionnés pour former un seul score d'initiation/changement par partenaire (Tableau V). L'accord inter-juge (Kappa) pour les initiations/changements autoritaires et suggestifs au cours des jeux de bataille est de 0,76. Les initiations/changements autoritaires sont beaucoup plus fréquents que les initiations/changements suggestifs. L'inspection des statistiques descriptives indique la présence d'une donnée extrême pour les initiations/changements autoritaires effectuées par le père. Celle-ci est remplacée par la valeur la plus élevée (+ 0,1).

Les régulations

Les régulations sont définies comme des verbalisations ou des comportements visant à moduler le niveau d'activité ou l'intensité du jeu, afin que celui-ci se poursuive et n'entraîne pas de détresse ni de colère chez l'enfant (Flanders et al., 2009; Paquette et al., 2003). La grille de Flanders et al. (2009) a servi de point de départ pour l'élaboration des cinq types de régulations pouvant être codés. La fréquence des différents types de régulations apparaît dans le Tableau V.

Tableau V. Fréquences de communications par minute de jeu de bataille (écart-type entre parenthèses)*

	Pères	Enfants
Initiations/changements		
Autoritaires	0,20 (0,33)	0,17 (0,28)
Suggestifs	0,05 (0,12)	0,00 (0,02)
Score total	0,34 (0,50)	0,31 (0,64)
Régulations		
Sécurité	0,06 (0,13)	0,06 (0,16)
Diminution	0,11 (0,25)	0,07 (0,14)
Pause mutuelle	0,16 (0,25)	0,16 (0,31)
Respect	0,05 (0,09)	-
Soumission	0,15 (0,29)	-
Score total	0,53 (0,62)	0,29 (0,44)
Terminaisons		
Retrait	0,23 (0,70)	0,27 (0,65)
<i>Upset</i>	0,07 (0,42)	0,25 (0,74)

*Les fréquences sont calculées sur la durée totale des épisodes de jeu de bataille, divisée par la durée de la vidéo.

Les régulations de type sécurité servent à prévenir les accidents ou à rétablir un climat de sécurité après une blessure ou un bobo. Elles peuvent être produites par le parent (p. ex., « attention de ne pas te faire mal ») ou par l'enfant (p. ex., « tu me fais mal »). Les régulations de type diminution de l'agressivité/excitation visent à faire diminuer l'intensité du jeu et sont plus souvent produites par le parent (p. ex., « on ne donne pas de coup »; « vas-y moins fort »; « on se calme ») que par l'enfant (p. ex., « arrête! »). Les régulations de type pause mutuelle sont codées lorsque les partenaires brisent le contact physique, puis reprennent le jeu (le jeu s'interrompt

temporairement). L'enfant ou le parent recule et les partenaires se regardent, généralement en souriant, le temps de reprendre leur souffle. Il s'agit du type de régulation le plus fréquemment observé au cours du jeu de bataille. Les régulations de type respect du cadre visent à rétablir le contexte pour répondre aux exigences du protocole expérimental (p. ex., « pas le droit de jouets ») ou pour encourager le respect de l'environnement ou du matériel (p. ex., « ne monte pas sur la table »). Enfin, contrairement aux autres types de régulation, les comportements de soumission visent à augmenter l'intensité du jeu, à stimuler le partenaire en lui donnant le dessus. Elles sont uniquement produites par le parent, qui handicape sa force pour donner une chance à l'enfant (p. ex., se mettre en boule, tenir des propos tels que « tu es trop fort pour moi »). Ces deux derniers types de régulations sont les moins fréquemment observés au cours du jeu de bataille et ne sont pas observées chez les enfants. Ainsi, elles sont conservées pour le calcul du score total de régulations, mais elles ne sont pas considérées indépendamment dans les analyses subséquentes. L'accord inter-juge pour l'ensemble des régulations codés lors des jeux de bataille est de 0,72.

Les réactions

Conformément aux grilles utilisées dans les travaux antérieurs (Flanders et al., 2009; Kerns & Barth, 1995; Lindsey et al., 1997a, 1997b), les réponses du partenaire aux tentatives d'influencer le cours du jeu peuvent être codées comme positives ou négatives. Une réponse positive est un comportement ou une parole indiquant que le partenaire est d'accord avec la suggestion (p. ex., un enfant qui accepte l'invitation du parent à se battre). Une réponse négative est un comportement ou une parole indiquant que le partenaire n'est pas d'accord avec la suggestion (p. ex., un parent qui ne diminue pas l'intensité de son jeu après une régulation de la part de l'enfant). L'accord inter-juge (Kappa) pour les réactions aux initiations/changements et aux régulations lors des jeux de bataille est de 0,73.

Variables transformées : Les indices de mutualité et de conformité

Tel que mentionné précédemment, les deux types d'initiations/changements et les cinq types de régulations sont additionnés pour former un score d'initiation et de régulation par partenaire. Un score de réaction positive et un score de réaction négative sont également calculés pour le parent et pour l'enfant. Afin de tenir compte des variations dans la durée des vidéos et conformément aux études antérieures (p. ex., Flanders et al., 2009; Lindsey et al., 1997b), la fréquence des comportements est divisée par la durée d'observation en minutes. Dans le cadre de cette thèse, le calcul s'effectue par type de jeu. Ainsi, on calcule la moyenne des fréquences par minute pour tous les épisodes de jeu de bataille. Puis, afin de tenir compte du fait que la durée de ce type de jeu et la durée de la vidéo ne sont pas les mêmes pour chaque dyade, on corrige le score moyen en le multipliant par le facteur (durée du jeu / durée totale de la vidéo). De cette façon, on obtient un score qui correspond à la fréquence de comportements par minute pondérée (selon la durée du jeu de bataille et de la vidéo). Les scores deviennent alors comparables d'une dyade à une autre.

Afin de tester l'hypothèse de Lindsey et al. (1997b) selon laquelle la mutualité dans les initiations (i.e., mutualité) ou dans les réactions aux initiations (i.e., conformité) serait liée à la compétence sociale des enfants, deux mesures dyadiques sont créées. Premièrement, un score de balance dyadique est calculé en soustrayant la proportion d'initiations du parent à l'enfant de la proportion d'initiations de l'enfant au parent. Par exemple, la proportion d'initiations du parent se calcule ainsi : $(\text{Initiations Parent} / (\text{Initiations Parent} + \text{Initiations Enfant}))$. La formule pour le calcul du score de balance dyadique se détaille ainsi : $(\text{Proportion Initiations Enfant} - \text{Proportion Initiations Parent})$. Puis, un indice de mutualité est calculé à partir de ce score. Il s'agit de soustraire $(1 - \text{la valeur absolue du score de balance dyadique})$. À titre illustratif, une dyade dont le père présente un ratio d'initiations de 0,80 et l'enfant un ratio d'initiations de 0,90 aurait un indice de mutualité de 0,90 ($\text{Balance d'initiation} = (0,90 - 0,80) = 0,10$; $\text{Indice de mutualité} = (1 - 0,10) = 0,90$). Ainsi, l'indice de mutualité représente la balance relative entre les tentatives du père et de

l'enfant pour influencer le jeu, des scores élevés reflétant plus de mutualité (un score de 1 indique une balance parfaite) et des scores se rapprochant de 0 indiquant moins de mutualité. Dans le cadre de cette thèse, des indices de mutualité sont calculés pour les initiations/changements et pour les régulations. Il est à noter que les indices de mutualité ne permettent pas de savoir qui, entre l'enfant et le parent, fait le plus d'initiations ou de régulations, cette information étant perdue lors du calcul (à cause des valeurs absolues).

De manière similaire, un score de balance dyadique est calculé pour les réactions aux initiations. Cette procédure mène à un indice de conformité (i.e., $1 - [\text{Proportion de réponses positives du père} - \text{Proportion de réponses positives de l'enfant}]$). Les dyades ayant des scores se rapprochant de 1 sont plus balancées au niveau des réactions que les dyades ayant des scores se rapprochant de 0.

Les terminaisons

Le codage d'origine permet de distinguer deux façons de mettre un terme à un épisode de jeu. Conformément à la grille utilisée par Flanders et al. (2009), une terminaison retrait est codée lorsqu'un des partenaires interrompt calmement le jeu, c'est-à-dire qu'un épisode de jeu se termine sans que l'état émotionnel ne dégénère. À l'opposé, une terminaison *upset* est codée lorsque le jeu prend fin suite à une dégradation émotionnelle (p. ex., un jeu de bataille cesse parce qu'un partenaire s'est fait mal).

Les émotions

S'inspirant de la grille de Flanders et al. (2009), trois manifestations émotives sont codées pour les enfants à toutes les dix secondes d'un épisode de jeu. Le niveau de plaisir et d'excitation est inféré à partir des sourires et des rires, des verbalisations

de plaisir (telles que « encore! ») et des cris aigus. Le niveau de peur est inféré à partir des indices dans l'expression du visage (tels que les yeux écarquillés, les sourcils froncés), des verbalisations d'inconfort (telles que « arrête! » dit sur un ton de détresse), des cris avec hésitations ou avec le souffle coupé. Le niveau de colère est inféré à partir des expressions faciales (telles que les dents serrées, les lèvres retroussées, les yeux plissés), des verbalisations agressives (telles que des insultes ou des menaces), des grognements et des cris de frustration. Les valeurs inscrites au moment du codage sont de 0, 2 ou 4. La moyenne des scores est calculée pour chaque émotion, par type de jeu. L'absence de score pour un épisode est considérée comme une valeur manquante.

L'accord inter juge (Kappa) des émotions codées au cours du jeu de bataille est de 0,71 pour le plaisir; 0,69 pour la peur et 0,70 pour la colère. Les scores moyens d'émotions durant les épisodes de jeu de bataille sont de 2,3 pour le plaisir ($\sigma = 0,7$); 1,1 pour la colère ($\sigma = 0,8$) et 0,7 pour la peur ($\sigma = 0,6$).

Les comportements

Dans l'objectif de dresser le portrait le plus fidèle possible du déroulement des jeux parent-enfant, 38 comportements font partie de la grille initiale de codage. Afin de réduire la quantité de variables à analyser, 27 de ces comportements sont retenus pour les analyses. Il s'agit des comportements les plus fréquents, les plus représentés à travers les différents types de jeux et les plus pertinents en regard des principaux jeux physiques (dont le jeu de bataille). Ainsi, des comportements tels que donner un coup vers le partenaire et pousser le partenaire sont retenus, alors que des comportements tels que danser et faire des jeux de mains sont retirés. À partir du ratio de comportements par minute de jeu de bataille, un indice de mutualité est calculé pour la somme des 27 comportements, suivant la procédure suggérée par Lindsey et al. (1997a, 1997b).

Validité des mesures du jeu de bataille

Étant donné que le questionnaire sur les jeux et la grille d'observation utilisés ici n'ont pas été validés auprès d'un très grand nombre de participants, il apparaît d'autant plus important d'aborder les indices de validité de ces mesures.

Dans un premier temps, le fait que toutes les dyades aient joué à au moins un type de jeu et que seulement 13 dyades n'aient pas fait de jeu de bataille lors des rencontres à domicile suggère une bonne validité écologique des données observationnelles, d'autant plus que les enfants sont portés à ne pas jouer s'ils sont inconfortables ou dans un environnement nouveau (Millar, 2002).

Par ailleurs, les analyses menées auprès de la première cohorte du projet « Père-En-Jeux » révèlent une forte corrélation entre les données rapportées par questionnaire et les données observées sur vidéo (p. ex., pour la fréquence de jeux de bataille père-enfant : $r = 0,50$, $p < 0,01$, $n = 79$; Paquette et al., 2003). Dans la présente cohorte, on retrouve également une relation positive significative entre la fréquence de jeu de bataille telle que rapportée par questionnaire et la fréquence d'épisodes de jeux de bataille telle qu'observée ($r = 0,33$, $p < 0,01$, $n = 125$), ainsi qu'entre la durée des jeux de bataille rapportée par questionnaire et la durée moyenne observée des épisodes de jeu de bataille ($r = 0,20$, $p < 0,05$, $n = 113$). Ceci indique une certaine cohérence entre les mesures du jeu de bataille.

Enfin, des tests T pour échantillons indépendants menés sur les données par questionnaire et sur les données observationnelles montrent que les pères jouent significativement plus souvent à se battre avec leurs garçons ($\bar{x} = 4,3$; $\sigma = 1,1$) qu'avec leurs filles ($\bar{x} = 3,5$; $\sigma = 1,4$); $t(123) = 3,54$, $p = 0,00$) et que le jeu de bataille dure plus longtemps avec ceux-ci ($\bar{x} = 10,0$; $\sigma = 5,9$) qu'avec celles-ci ($\bar{x} = 7,1$; $\sigma = 5,9$); $t(111) = 2,62$, $p = 0,01$). Ces résultats vont dans le même sens que les données rapportées dans la littérature (p. ex., MacDonald & Parke, 1986), suggérant que les mesures du jeu utilisées ici présentent une certaine validité de construit.

Profil socio-affectif (PSA)

Le profil socio-affectif (PSA) utilisé ici est une version abrégée du PSA original (version francophone: LaFrenière et al., 1990; version anglophone : LaFrenière, Dumas, Capuano, & Dubeau, 1992). Le PSA original est composé de 80 items (huit échelles) qui visent à évaluer la compétence sociale, la régulation et l'expression émotionnelle, de même que les difficultés d'ajustement chez des enfants âgés de 30 à 78 mois en interaction avec leurs pairs et les adultes (LaFrenière et al., 1990, 1992). Cet outil est conçu pour être complété par les éducateurs(trices) et il est utilisé depuis 1988 en recherche, en éducation et en psychologie clinique aux États-Unis, au Canada et en Europe (LaFrenière & Dumas, 1996). Les analyses factorielles préliminaires (LaFrenière et al., 1990) et de validation (LaFrenière et al., 1992) ont confirmé le cadre conceptuel sous-jacent à l'élaboration du PSA, en identifiant deux facteurs qui représentent les dimensions intériorisées et extériorisées de l'adaptation socio-affective. La validation de la version longue du PSA auprès d'un échantillon de 608 enfants montréalais d'âge préscolaire (LaFrenière et al., 1992) a révélé des niveaux élevés de cohérence interne (0,79 à 0,91), d'accord inter-juge (0,72 à 0,89) et de stabilité test-retest à deux semaines d'intervalle (0,74 à 0,87) pour les huit échelles (LaFrenière et al., 1992). Une structure à trois facteurs a été identifiée pour cette version (compétence sociale; comportements extériorisés; comportements intériorisés) et un score d'adaptation générale peut également être calculé (LaFrenière et al., 1992).

La structure à trois facteurs a servi de point de départ pour la validation de la version courte du PSA (en anglais : *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* – SCBE-30; LaFrenière & Dumas, 1996; en français: PSA). Les données de 2646 participants provenant de quatre échantillons différents (trois aux États-Unis et un à Montréal) ont été utilisées pour la validation de cette version du PSA. Les analyses ont permis de conserver 30 items. Chacun décrit un indice comportemental ou émotionnel que l'enfant peut manifester dans l'expression de son affectivité en interaction avec ses pairs ou les éducateurs(trices). Pour chaque énoncé, le

comportement de l'enfant est coté de 1 (Jamais) à 6 (Toujours). Trois scores sont obtenus à partir de la version courte du PSA : un score de compétence sociale, un score d'anxiété/retrait et un score d'agressivité/irritabilité. La cohérence interne de ce test varie de 0,77 à 0,92 selon l'échelle; la fidélité test-retest varie de 0,78 à 0,86 après deux semaines; l'accord inter-juge varie de 0,78 à 0,91 selon l'échelle et les corrélations entre les indices de la version courte et de la version originale varient de 0,92 à 0,97 (LaFrenière & Dumas, 1996). Il est à noter que la structure à trois facteurs du PSA a également été validée auprès d'un échantillon de 4640 enfants provenant de huit pays différents (Autriche, Brésil, Canada, Chine, Italie, Japon, Russie, États-Unis; LaFrenière et al., 2002).

Pour l'échantillon utilisé dans la présente étude, les alphas de Cronbach révèlent une forte cohérence interne des échelles (0,89 pour la compétence sociale; 0,89 pour l'anxiété/retrait; 0,92 pour l'agressivité/irritabilité). La moyenne des scores de compétence sociale, d'anxiété/retrait et d'agressivité/irritabilité pour les enfants de cet échantillon est de 4,18 ($\sigma = 0,88$), 2,15 ($\sigma = 0,76$) et 2,57 ($\sigma = 0,96$), respectivement (tel que mentionné précédemment, les scores varient de 1 à 6). Un test T pour échantillons indépendants a été mené afin de comparer les scores des garçons et des filles. Tout comme dans les échantillons de validation (LaFrenière & Dumas, 1996; LaFrenière et al., 2002), les éducateurs(trices) ont évalué les filles ($\bar{x} = 4,33$; $\sigma = 0,86$) du présent échantillon comme étant plus compétentes socialement que les garçons ($\bar{x} = 4,03$; $\sigma = 0,88$), $t(125) = -1,94$, $p = 0,05$. Par contre, contrairement aux échantillons de validation, les garçons n'ont pas été évalués comme étant plus agressifs/irritables que les filles par les éducateur(trices) de cet échantillon. Il s'agit d'une différence entre le présent échantillon et la population générale dont il faudra tenir compte ultérieurement. Par ailleurs, l'analyse de la normalité de la distribution des scores du PSA suggère un problème en ce qui a trait au score d'anxiété/retrait, qui présente une asymétrie positive (*positive skewness*). Une transformation logarithmique est ainsi appliquée, faisant passer le *skewness* de 2,9 à 0,27. Cette variable transformée est utilisée dans les analyses subséquentes.

Comportements physiques agressifs

Le *Preschool Social Behavior Questionnaire* (PSBQ) est un outil qui a d'abord été développé et validé par Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois (1987) en combinant le *Preschool Behavior Questionnaire* de Behar et Stringfield (1974; B-PBQ, 28 items) et le *Prosocial Behavior Questionnaire* de Weir, Stevenson et Graham (1980; W-PBQ, 20 items). Une échelle de prosocialité a ensuite été ajoutée au PSBQ par Tremblay, Vitaro, Gagon, Piché et Royer (1992). Il en a résulté une échelle de 38 items mesurant l'hyperactivité, l'agression physique, l'inattention, l'anxiété et les comportements prosociaux. Comme cette version du PSBQ ne comptait que trois items mesurant directement l'agression physique et que l'équipe de Tremblay visait à mieux comprendre l'apparition de ces comportements à la petite enfance (pour ultimement les distinguer des autres types d'agressions, de l'opposition, de la compétition et des autres comportements externalisés), Tremblay et al. (1999) ont développé des items dressant un portrait plus détaillé des agressions physiques. Ainsi, 11 items décrivant des comportements physiques agressifs ont été élaborés et administrés pour la première fois à des mères d'enfants de 17 mois, qui devaient identifier à quelle fréquence (jamais, parfois, souvent) leur enfant manifeste ces comportements.

Parmi ces onze items, trois ont finalement été identifiés comme suffisant pour évaluer de manière fiable l'agression physique chez des enfants de 17, 30 et 42 mois (Tremblay et al., 2005). C'est ainsi que la sous-échelle à trois items du PSBQ a été retenue pour évaluer l'agression physique auprès d'un grand nombre d'enfants d'âge préscolaire, notamment dans le cadre de l'étude longitudinale des enfants et adolescents (NLSCY; Tremblay et al., 2005). Ces items sont administrés au parent, le plus souvent à la mère (p. ex., Côté et al., 2006; Huijbregts, Séguin, Zoccolillo, Boivin, & Tremblay, 2007; Tremblay et al., 2005), mais parfois aussi au père (p. ex., Flanders et al., 2009, 2010). Dans une rare étude comparant les évaluations des pères et des mères à l'âge de 42 mois, Tremblay et al. (2005) rapportent une corrélation de 0,61 ($n = 335$) entre les réponses des parents, ce qui donne confiance en la fiabilité

des données rapportées par les pères. Le parent répondant doit indiquer à quelle fréquence (jamais, parfois ou souvent) son enfant 1) frappe, mord, donne des coups de pieds; 2) se bataille; 3) brutalise les autres enfants. La cohérence interne de l'échelle est plutôt bonne, variant de 0,55 à 0,76 dans l'étude de Tremblay et al. (2005), de 0,72 à 0,82 dans l'étude de Huijbregts et al. (2007), de 0,60 à 0,76 dans l'étude de Côté et al. (2006), les valeurs ayant tendance à augmenter avec l'âge de l'enfant. De plus, l'échelle aurait une bonne validité prédictive pour des comportements violents à l'adolescence (Broidy et al., 2003; Nagin & Tremblay, 1999).

Le PSBQ contenant les 11 items d'agression physique développés par Tremblay et al. (1999) a été administré aux pères du présent échantillon, mais seules les questions reliées aux trois items validés auprès des enfants d'âge préscolaire (i.e., frappe, mord, donne des coups de pieds; se bataille; brutalise les autres enfants) sont retenues pour les analyses (annexe 7). Étant donné que le PSA complété par les éducateurs(trices) contient des échelles valides de compétence sociale et d'anxiété/irritabilité, les échelles de prosocialité, d'anxiété et d'insécurité du PSBQ ne sont pas retenues pour les analyses. Cependant, l'échelle d'agressivité/irritabilité du PSA et la sous-échelle composée des trois items d'agression physique du PSBQ semblent complémentaires, la première mesurant des dimensions affectives et relationnelles de l'agressivité et la seconde mesurant des dimensions physiques de l'agressivité. Ces deux échelles sont ainsi conservées pour les analyses. Elles présentent une corrélation modérée ($r = 0,30$, $p < 0,01$, $n = 125$). Quant aux items de l'échelle d'agression physique, ils présentent une cohérence interne élevée (alpha de cronbach = 0,83) pour le présent échantillon. Il est à noter qu'un test T pour échantillons indépendants a été mené afin de comparer les scores d'agression physique des garçons et des filles. Tel qu'il est habituellement le cas dans la littérature (p. ex., Darwin, 1971; Tremblay & Nagin, 2005), les garçons ($\bar{x} = 1,34$; $\sigma = 0,32$) ont été évalués par leur père comme étant plus agressifs physiquement que les filles ($\bar{x} = 1,22$; $\sigma = 0,29$); $t(125) = 2,33$, $p = 0,02$.

Résultats

Analyses préliminaires

Tel que mentionné précédemment, certaines données manquantes dans les questionnaires complétés par les pères ont été remplacées par la moyenne des scores donnés par les participants ayant répondu à ces questions (p. ex., années de scolarité, revenu familial, durée des jeux de bataille). Par ailleurs, l'inspection des variables afin de s'assurer du respect des postulats de normalité, de linéarité et d'absence de données extrêmes aberrantes a notamment entraîné la transformation logarithmique de la variable dépendante anxiété/retrait et cette variable transformée a été utilisée lors des analyses statistiques. De plus, les scores standardisés (scores Z) ont fait l'objet des analyses impliquant des variables continues.

Avant d'exposer les résultats liés aux principales hypothèses de recherche, il importe de mentionner qu'une première étape d'analyses exploratoires, via des corrélations de Pearson, a été menée afin d'identifier les variables de qualité du jeu de bataille les plus pertinentes. Évidemment, les données empiriques et théoriques existantes ont été tenues en compte. La revue de la littérature a notamment justifié l'exploration des variables de mutualité et de conformité du jeu. Cependant, le rôle potentiel de variables de qualité du jeu telles que les émotions exprimées par l'enfant au cours du jeu (p. ex., plaisir, colère, peur), la façon de débiter le jeu (i.e., initiation autoritaire ou suggestive), de le réguler (i.e., régulation sécurité, diminution, pause mutuelle, respect ou soumission) et d'y mettre un terme (i.e., terminaison retrait ou terminaison *upset*), de même que les comportements de jeu demeure très peu, voire pas du tout investigués à ce jour. Des analyses corrélationnelles préliminaires visant à préciser, parmi celles-ci, de possibles variables d'intérêt ont ainsi été menées. L'exploration des liens entre les variables de quantité de jeu de bataille telle que rapportée par le père (i.e., fréquence et durée par questionnaire, soit FQ et DQ), les variables de qualité du jeu de bataille telles qu'observées (p. ex., mutualité,

conformité, émotions exprimées par l'enfant...) et les variables dépendantes d'adaptation sociale des enfants (i.e., échelles de compétence sociale, d'agressivité/irritabilité, d'anxiété/retrait du PSA complétées par l'éducateur/trice; échelle d'agressions physiques du BEH complétée par le père) a mis en évidence quatre principales variables de qualité du jeu qui pourraient expliquer dans quelles conditions il existe des liens entre la quantité de jeu de bataille et l'adaptation sociale de l'enfant d'âge préscolaire (i.e., mutualité dans les initiations père-enfant; initiations autoritaires du père; colère et peur de l'enfant; Tableau VI). L'accent est mis sur ces variables dans les analyses et les résultats présentés ci-dessous.

Hypothèse 1 : Liens corrélacionnels

Le premier objectif, soit d'investiguer si la fréquence ou la durée des jeux de bataille père-enfant est liée à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire, est testé à l'aide de corrélacions de Pearson. Il est ici postulé que plus les pères font du jeu de bataille avec leur enfant à la maison, plus ce dernier sera évalué par son éducateur/trice comme étant compétent socialement et moins il sera évalué comme étant agressif/irritable ou anxieux/retraité. De manière similaire, il est prévu que plus les pères font du jeu de bataille avec leur enfant à la maison, moins ce dernier sera évalué par son père comme étant agressif physiquement.

Avant d'aborder les résultats liés à cette hypothèse, il est intéressant de noter que les corrélacions entre les mesures du PSA sont cohérentes avec la structure de validation du questionnaire (Tableau VI). En effet, la compétence sociale est corrélée négativement avec l'agressivité/irritabilité ($r = - 0,50$, $n = 100$, $p < 0,01$), de même qu'avec l'anxiété/retrait ($r = - 0,41$, $n = 100$, $p < 0,01$). De plus, la mesure éducateur/trice d'agressivité/irritabilité est corrélée positivement avec la mesure paternelle d'agression physique ($r = 0,31$, $n = 100$, $p < 0,01$), ce qui donne confiance en la fiabilité de ces données.

Tableau VI. Corrélations entre les variables

<i>Variables</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
Adaptation sociale										
1. Compétence sociale (PSA-Édu)	—									
2. Anxiété/retrait ^a (PSA-Édu)	-,41**	—								
3. Agressivité/irritabilité (PSA-Édu)	-,50**	,10	—							
4. Agression physique (PSBQ-Père)	-,11	-,05	,31**	—						
Quantité RTP questionnaire père										
5. Fréquence de RTP (FQ)	-,09	,13	-,03	,10	—					
6. Durée de RTP (DQ)	-,05	,04	-,02	,15	,19	—				
Qualité du jeu observé										
7. Colère	,17	-,18	-,06	,25*	-,03	,28**	—			
8. Peur	-,26**	,07	,25**	-,03	-,03	-,10	-,31**	—		
9. Mutualité dans les initiations	,14	-,11	,10	,07	,05	-,06	-,01	-,06	—	
10. Initiations autoritaires du père	-,08	,12	-,15	-,08	,20*	,06	,10	,06	,27**	—

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

^a Variable transformée avec une procédure LOG pour rencontrer les exigences de normalité. Les scores transformés sont rapportés.

Par ailleurs, contrairement aux hypothèses avancées, il ne semble y avoir aucun lien entre la fréquence ou la durée de jeu de bataille telle que rapportée par le père et les mesures d'adaptation sociale des enfants. À première vue, il semble ainsi que la quantité de jeu de bataille père-enfant ne soit pas une variable d'intérêt dans l'étude de l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire. Il n'en demeure pas moins que quelques indices de qualité du jeu de bataille sont significativement (quoique plutôt faiblement) corrélés avec certaines variables d'adaptation sociale. Premièrement, plus le niveau moyen de peur est codé comme étant élevé au cours du jeu de bataille à la maison, moins les enfants sont évalués par leur éducateur/trice comme étant compétents socialement ($r = - 0,26$, $n = 100$, $p < 0,01$) et plus ils sont évalués comme étant agressifs/irritables ($r = 0,25$, $n = 100$, $p < 0,01$). Deuxièmement, plus le niveau moyen de colère est codé comme étant élevé au cours du jeu de bataille observé à la maison, plus les enfants sont évalués par leur père comme étant physiquement agressifs ($r = 0,25$, $n = 100$, $p < 0,05$). Il est également à noter que seul le niveau moyen de colère de l'enfant est corrélé significativement et positivement avec la durée du jeu de bataille (telle que rapportée par le père; $r = 0,28$, $n = 100$, $p < 0,01$).

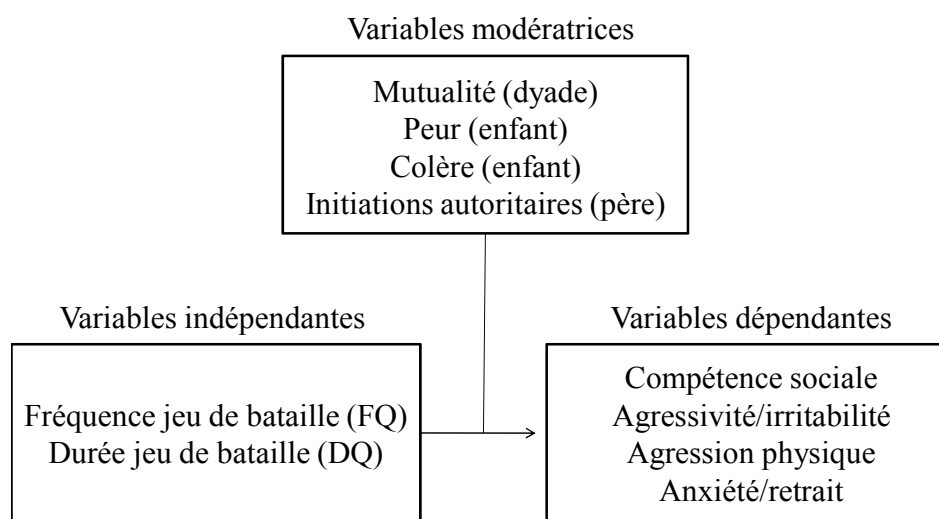
Enfin, le Tableau VI montre des corrélations significatives entre certaines variables identifiées comme des indices de qualité du jeu. Il sera davantage question de ces résultats dans la discussion, étant donné qu'il s'agit de données allant au-delà des objectifs et hypothèses initiaux.

Hypothèses 2-3-4 : Liens de modération

Le fait que la quantité de jeu de bataille père-enfant ne soit pas significativement liée à l'adaptation sociale de l'enfant, alors que certaines variables de qualité du jeu le sont, rend d'autant plus intéressants les second et troisième objectifs de recherche, soit de vérifier si des indices de qualité du jeu modèrent les relations entre la quantité de jeu de bataille père-enfant et l'adaptation sociale de l'enfant. Une variable modératrice affecte la relation entre un prédicteur et une variable dépendante de telle sorte que le lien entre le prédicteur et la variable dépendante varie en fonction du niveau de la variable modératrice (Baron & Kenny, 1986). Les procédures décrites par Baron et Kenny (1986)

ont été utilisées ici pour examiner les hypothèses de liens de modulation. Plus spécifiquement, des régressions hiérarchiques multiples ont été menées en entrant séparément les prédicteurs en première étape et les termes d'interaction en deuxième étape. Dans le cadre de cette thèse, les régressions multiples hiérarchiques ont été menées afin d'évaluer la capacité des variables indépendantes de quantité du jeu de bataille (fréquence par questionnaire - FQ et durée par questionnaire - DQ) et des variables potentiellement modératrices de qualité du jeu de bataille (p. ex., mutualité) à prédire les variables d'adaptation sociale des enfants (i.e., compétence sociale, anxiété/retrait, agressivité/irritabilité et agression physique), de façon indépendante et en interaction (Figure 2). Des analyses de régression multiple ont été menées séparément pour chaque variable dépendante.

Figure 2. Modèles modérateurs



Dans ces analyses, la modulation est indiquée par un effet d'interaction significatif à la seconde étape. Si un effet de modulation est trouvé, des analyses *post-hoc* sont menées, en utilisant une procédure décrite par Holmbeck (2002). Cette procédure a été élaborée suite aux recommandations d'Aiken et West (1991). Les effets d'interactions significatifs sont alors tracés en entrant les moyennes prédites pour les individus se situant à l'extrême supérieur (+ 1 écart-type) et inférieur (- 1 écart-type) de

la variable modératrice, afin d'examiner les effets différentiels de la variable indépendante.

Chaque variable indépendante a été testée séparément. Les régressions multiples hiérarchiques impliquant la variable indépendante FQ se sont toutes révélées non significatives, n'indiquant pas d'interaction significative (donc pas de lien de modération) entre l'effet de la fréquence du jeu de bataille et celui des indices de qualité du jeu sur l'adaptation sociale des enfants. Par ailleurs, les régressions multiples hiérarchiques impliquant la variable indépendante DQ ont révélé certains effets d'interaction. Dans les prochaines lignes, les résultats sont présentés en traitant d'abord des effets d'interaction qui prédisent la compétence sociale, puis il est question des autres variables dépendantes (p. ex., agressivité/irritabilité). Les hypothèses sont rappelées au cours du texte.

Tel que démontré par le Tableau VII, dans les analyses prédisant la compétence sociale de l'enfant, l'effet d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant (DQ) et la peur exprimée par l'enfant au cours du jeu de bataille observé a émergé comme un prédicteur significatif de la compétence sociale de l'enfant, indiquant que la peur modère le lien entre la durée du jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale de l'enfant. De même, l'effet d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant (DQ) et la mutualité dans les initiations père-enfant au cours du jeu de bataille observé a émergé comme un prédicteur significatif de la compétence sociale de l'enfant, indiquant que la mutualité modère le lien entre la durée du jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale de l'enfant. Des analyses *post-hoc* ont été menées pour interpréter la nature de ces effets d'interaction significatifs (i.e., vérifier si la durée du jeu de bataille père-enfant est associée avec la compétence sociale de l'enfant à des niveaux élevés ou faibles de peur et de mutualité). La Figure 3 révèle que la relation entre la durée du jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale de l'enfant n'est pas significative pour les enfants montrant un faible niveau de peur, alors que pour les enfants montrant un niveau élevé de peur durant le jeu de bataille, il y a une association significative négative entre la durée du jeu de bataille et la compétence sociale. Quant à l'effet d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant (DQ) et la mutualité dans les initiations père-enfant, la Figure 4 révèle que la relation entre la durée du jeu de bataille père-

enfant et la compétence sociale de l'enfant n'est pas significative pour les dyades montrant un faible niveau de mutualité, ni pour les dyades montrant un niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille. En d'autres mots, bien que la peur et la mutualité modèrent significativement le lien entre la durée du jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale de l'enfant, seul un niveau élevé de peur demeure significatif dans les analyses *post-hoc*.

Par ailleurs, dans les analyses prédisant l'agressivité/irritabilité (Tableau VII), l'effet d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant (DQ) et la mutualité père-enfant dans les initiations au jeu de bataille émerge comme un prédicteur significatif de l'agressivité/irritabilité de l'enfant, indiquant que la mutualité modère le lien entre la durée du jeu de bataille père-enfant et l'agressivité/irritabilité de l'enfant. Les analyses *post-hoc*, illustrées par la Figure 5, révèlent que la relation entre la durée du jeu de bataille père-enfant et l'agressivité/irritabilité de l'enfant n'est pas significative pour les dyades montrant un faible niveau de mutualité, alors que pour les dyades montrant un niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille, il y a une association significative négative entre la durée du jeu de bataille et l'agressivité/irritabilité.

Enfin, dans les analyses prédisant les agressions physiques (Tableau VII), l'effet d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant (DQ) et les initiations autoritaires du père au jeu de bataille émerge comme un prédicteur significatif des agressions physiques, indiquant que les initiations autoritaires faites par le père modèrent le lien entre la durée du jeu de bataille père-enfant et les agressions physiques de l'enfant. Les analyses *post-hoc*, illustrées par la Figure 6, révèlent que la relation entre la durée du jeu de bataille père-enfant et les agressions physiques de l'enfant n'est pas significative pour les pères montrant un faible niveau d'initiations autoritaires, ni pour les pères montrant un niveau élevé d'initiations autoritaires au jeu de bataille.

En somme, ces résultats soutiennent partiellement l'hypothèse 2 (i.e., effet modérateur de la mutualité). Tout d'abord, les effets de modération se vérifient uniquement pour la durée des jeux de bataille, aucun effet ne s'avérant significatif pour la fréquence de ce type de jeu. Seule la mutualité dans les initiations s'avère une variable modératrice significative, la mutualité dans les régulations, la mutualité dans les

comportements et la conformité mutuelle ne montrant pas d'effet d'interaction avec aucune variable indépendante. De plus, les effets d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant (DQ) et la mutualité dans les initiations père-enfant au jeu de bataille émergent comme des prédicteurs significatifs de la compétence sociale et de l'agressivité/irritabilité, mais aucun lien de modération n'est trouvé avec les deux autres mesures d'adaptation (i.e., anxiété/retrait et agressions physiques). Qui plus est, les analyses *post-hoc* révèlent une seule condition significative des effets d'interaction, soit que pour les dyades montrant un niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille, il y a une association significative négative entre la durée du jeu de bataille et l'agressivité/irritabilité. En d'autres termes, à niveau élevé de mutualité père-enfant dans les initiations au jeu de bataille, plus le jeu dure longtemps, moins les enfants sont évalués comme étant agressifs/irritables par leur éducateur/trice. Ces résultats, bien que parcellaires, vont dans le sens des hypothèses de Lindsey, contredisant les résultats de Flanders. Il en sera davantage question dans la discussion.

Par ailleurs, en ce qui a trait à l'hypothèse 3 (i.e., exploration d'autres mesures de qualité du jeu de bataille que la mutualité), les analyses suggèrent que la peur manifestée par l'enfant au cours du jeu de bataille, de même que les initiations autoritaires du père au jeu de bataille, seraient de potentielles mesures de la qualité du jeu, en ce qu'elles modèrent le lien entre la durée du jeu et certaines mesures d'adaptation sociale de l'enfant. Plus spécifiquement, les analyses *post-hoc* indiquent qu'à un niveau élevé de peur durant le jeu de bataille, plus le jeu dure longtemps, moins l'enfant est évalué par son éducateur/trice comme étant compétent socialement.

Tableau VII. Régressions pour modèles modérateurs
(Effets d'interaction significatifs seulement)

Variables	R ²	ΔR ²	b	SE b	β
VD=Compétence sociale					
Étape 1	,07*	,07*			
DQ			-,07	,10	-,07
Peur			-,27	,10	-,27**
Étape 2	,11**	,04*			
DQ*Peur			-,23	,11	-,20*
VD=Compétence sociale					
Étape 1	,02	,02			
DQ			-,04	,10	-,04
Mutualité			,14	,10	,14
Étape 2	,07 [†]	,05*			
DQ*Mutualité			,23	,11	,22*
VD=Agressivité/irritabilité					
Étape 1	,01	,01			
DQ			-,01	,10	-,01
Mutualité			,09	,10	,09
Étape 2	,07 [†]	,06*			
DQ*Mutualité			-,25	,11	-,24*
VD=Agression physique					
Étape 1	,03	,03			
DQ			,15	,10	,15
Initiations autoritaires			-,09	,10	-,09
Étape 2	,08 [†]	,05*			
DQ* Initiations autoritaires			-,18	,08	-,22*

[†] p < ,10; * p < ,05; ** p < ,01

Figure 3. Représentation graphique de l'effet d'interaction
DQ*Peur sur la compétence sociale

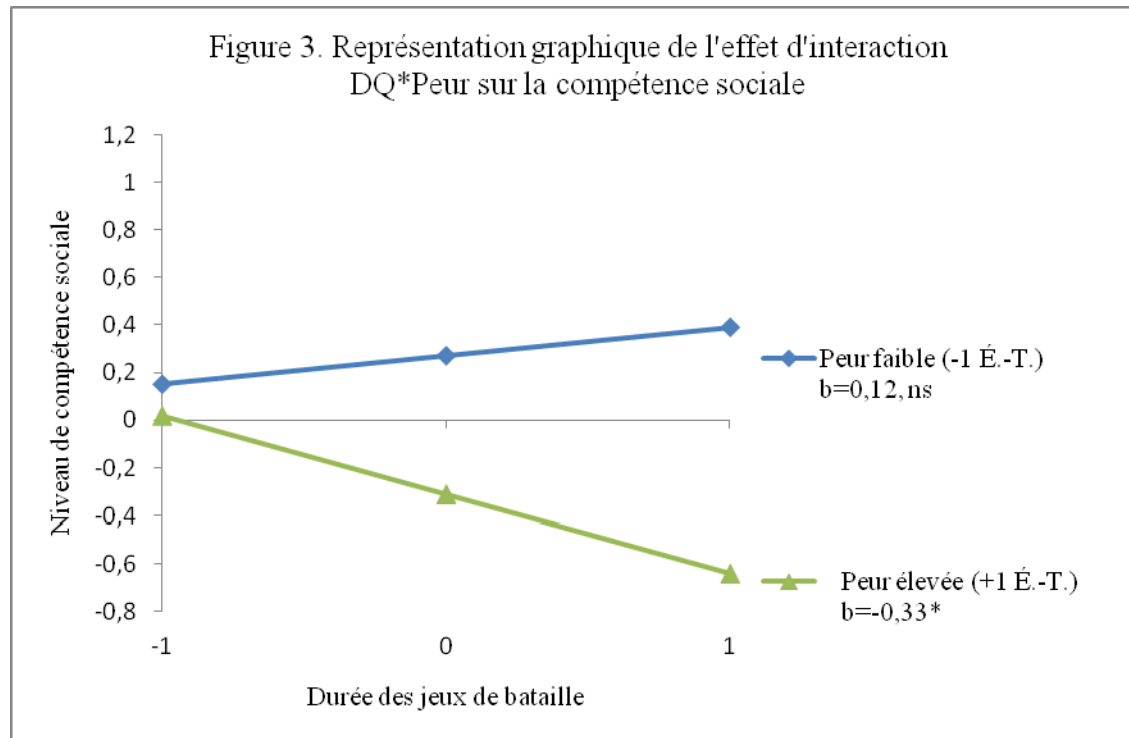
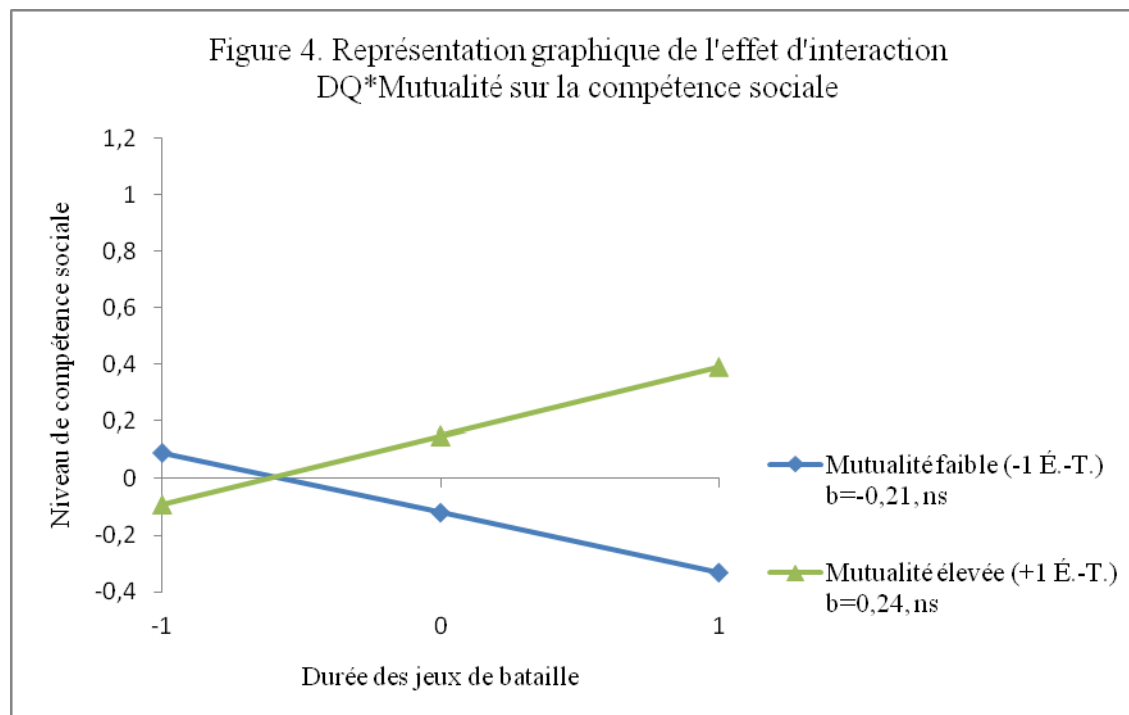
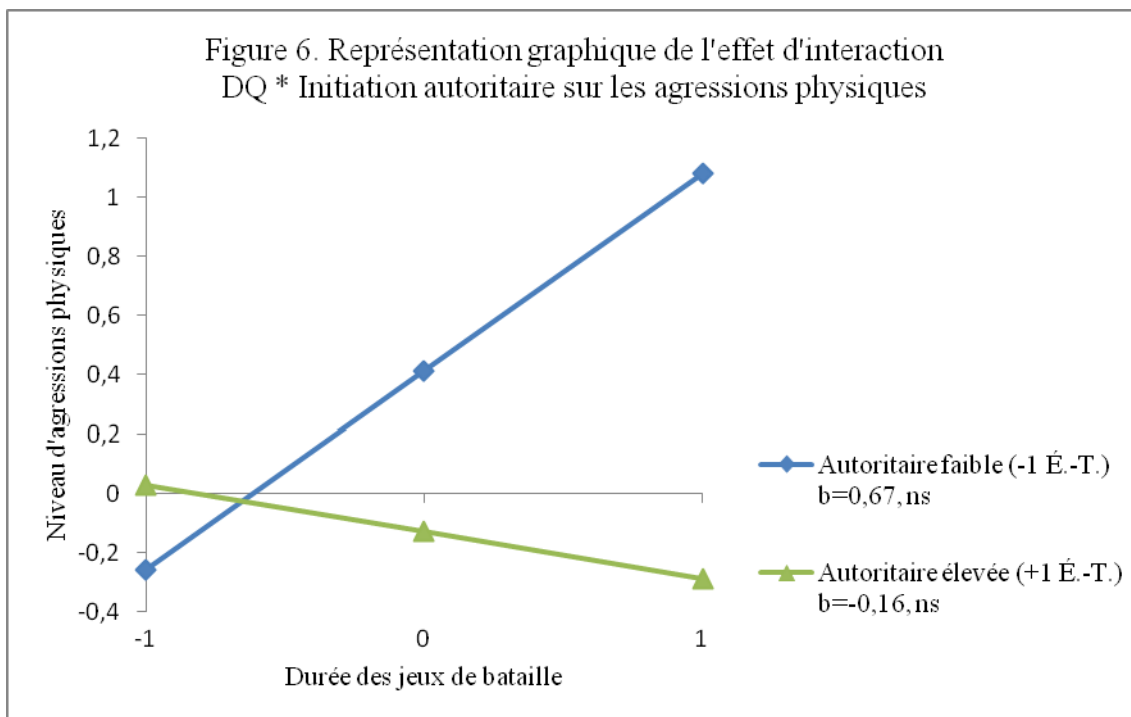
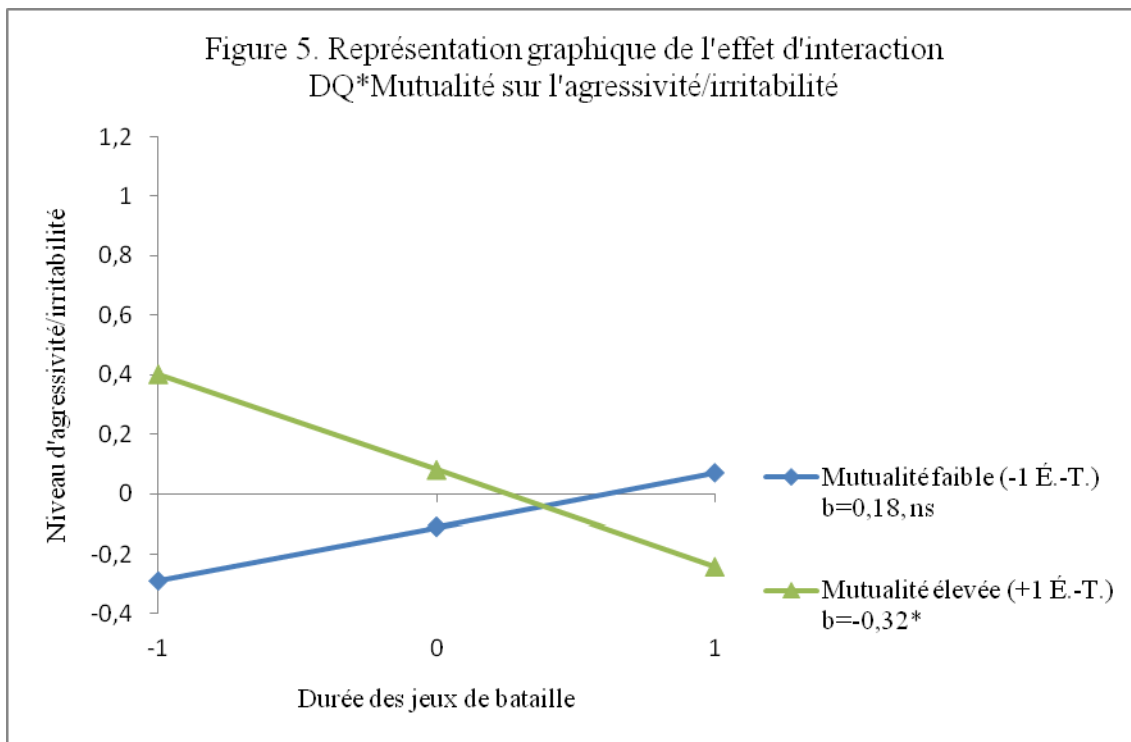


Figure 4. Représentation graphique de l'effet d'interaction
DQ*Mutualité sur la compétence sociale





La quatrième hypothèse concernait le genre de l'enfant. Contrairement à ce qui était prévu, des tests T pour échantillons indépendants indiquent que les pères ne

rappellent ni faire davantage de jeux de bataille (FQ), ni jouer plus longtemps à se battre (DQ) avec leurs garçons qu'avec leurs filles. Les tests T indiquent par ailleurs que les scores de peur observés durant le jeu de bataille sont plus élevés chez les filles ($\bar{x} = 0,23$; $\sigma = 1,09$) que chez les garçons ($\bar{x} = -0,19$; $\sigma = 0,88$; $t(100) = 2,12$, $p = 0,04$) alors que les pères semblent plus souvent initier le jeu de façon autoritaire avec leurs fils ($\bar{x} = 0,18$; $\sigma = 1,16$) qu'avec leurs filles ($\bar{x} = -0,21$; $\sigma = 0,73$; $t(100) = -1,96$, $p = 0,02$). Les deux autres variables de qualité retenues (colère observée chez l'enfant et mutualité père-enfant dans les initiations au jeu de bataille) ne diffèrent pas entre les garçons et les filles.

Afin de tester si, en séparant les filles des garçons, les effets d'interaction sont significatifs uniquement pour les uns ou pour les autres, les quatre modèles modérateurs significatifs ont été testés séparément en fonction du genre. Contrairement à l'hypothèse avancée, le Tableau VIII indique que les trois premiers effets d'interaction demeurent significatifs uniquement lorsque l'enfant est un garçon. En effet, la peur et la mutualité modèrent significativement le lien entre la durée du jeu de bataille et la compétence sociale des garçons seulement. De même, il apparaît que la mutualité modère uniquement le lien entre la durée du jeu de bataille et l'agressivité/irritabilité des garçons. Cependant, lorsque l'on sépare les garçons des filles, l'effet modérateur des initiations autoritaires du père entre la durée du jeu et les agressions physique n'est plus significatif pour aucun des deux genres.

Des analyses *post-hoc* ont été menées afin d'interpréter la nature de ces effets d'interaction significatifs. La Figure 7 révèle que, contrairement aux analyses *post-hoc* menées pour tous les enfants (Figure 3), la relation entre la durée du jeu de bataille père-fils et la compétence sociale des garçons n'est pas significative pour les garçons montrant un niveau élevé de peur, alors que pour les garçons montrant un faible niveau de peur durant le jeu de bataille, il y a une association significative positive entre la durée du jeu de bataille et la compétence sociale. Concernant l'effet d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant (DQ) et la mutualité dans les initiations père-fils, la Figure 8 indique que la relation entre la durée du jeu de bataille père-fils et la compétence sociale des garçons n'est pas significative pour les dyades montrant un faible niveau de mutualité (*idem* que pour tous les enfants; Figure 4), alors que pour les

dyades père-fils montrant un niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille, il y a une association significative positive entre la durée du jeu de bataille et la compétence sociale des garçons (ce qui n'était pas le cas pour tous les enfants; Figure 4). En d'autres mots, bien que la peur et la mutualité modèrent significativement le lien entre la durée du jeu de bataille père-fils et la compétence sociale des garçons, seuls un faible niveau de peur et un niveau élevé de mutualité père-fils dans les initiations au jeu de bataille demeurent significatifs dans les analyses *post-hoc*. Concernant l'agressivité/irritabilité, la Figure 9 révèle qu'à l'instar des analyses *post-hoc* pour tous les enfants (Figure 5), la relation entre la durée du jeu de bataille père-fils et l'agressivité/irritabilité des garçons n'est pas significative pour les dyades montrant un faible niveau de mutualité, alors que pour les dyades montrant un niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille, il y a une association significative négative entre la durée du jeu de bataille et l'agressivité/irritabilité des garçons.

En somme, ces résultats suggèrent que l'hypothèse 2 (i.e., effet modérateur de la mutualité) se vérifie uniquement lorsque la durée des jeux de bataille et la mutualité père-enfant dans les initiations au jeu sont considérées en tant que prédicteurs de la compétence sociale et de l'agressivité/irritabilité des garçons. En effet, contrairement à ce qui était prévu dans l'hypothèse 4 (i.e., pas d'effet modérateur différent selon le genre de l'enfant), lorsque l'on teste séparément les effets d'interaction pour les filles et pour les garçons, les modèles modérateurs demeurent significatifs uniquement pour ces derniers (Tableau VIII). Également, lorsque les garçons sont traités seuls, les analyses *post-hoc* demeurent significatives pour l'interaction entre la mutualité et l'agressivité/irritabilité, en plus de le devenir pour l'interaction entre la mutualité et la compétence sociale. En d'autres termes, à niveau élevé de mutualité père-fils dans les initiations au jeu de bataille, plus le jeu dure longtemps, plus les garçons sont évalués comme étant compétents socialement et moins ils sont évalués comme étant agressifs/irritables par leur éducateur/trice.

Tableau VIII. Régressions pour modèles modérateurs (en séparant les garçons des filles)

Variables	Garçons					Filles				
	R ²	ΔR ²	b	SE b	β	R ²	ΔR ²	b	SE b	β
VD=Compétence sociale										
Étape 1	,09 [†]	,09 [†]				,18*	,18*			
DQ			,15	,14	,14			-,24	,13	-,25
Peur			-,31	,16	-,27*			-,32	,12	-,37*
Étape 2	,15*	,06 [†]				,20*	,02			
DQ*Peur			-,31	,16	-,26 [†]			-,16	-,16	-,16
VD=Compétence sociale										
Étape 1	,05	,05				,06	,06			
DQ			,16	,15	,15			-,18	,15	-,19
Mutualité			,17	,14	,17			,14	,15	,13
Étape 2	,17*	,12**				,07	,01			
DQ*Mutualité			,35	,13	,36**			-,16	,23	-,14
VD=Agressivité/irritabilité										
Étape 1	,01	,01				,03	,03			
DQ			-,10	,14	-,10			,10	,16	,09
Mutualité			,05	,13	,05			,17	,17	,15
Étape 2	,10	,09*				,04	,01			
DQ*Mutualité			-,28	,13	-,31*			-,15	,26	-,12

[†] p < ,10, * p < ,05, ** p < ,01

Figure 7. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ*Peur sur la compétence sociale des garçons

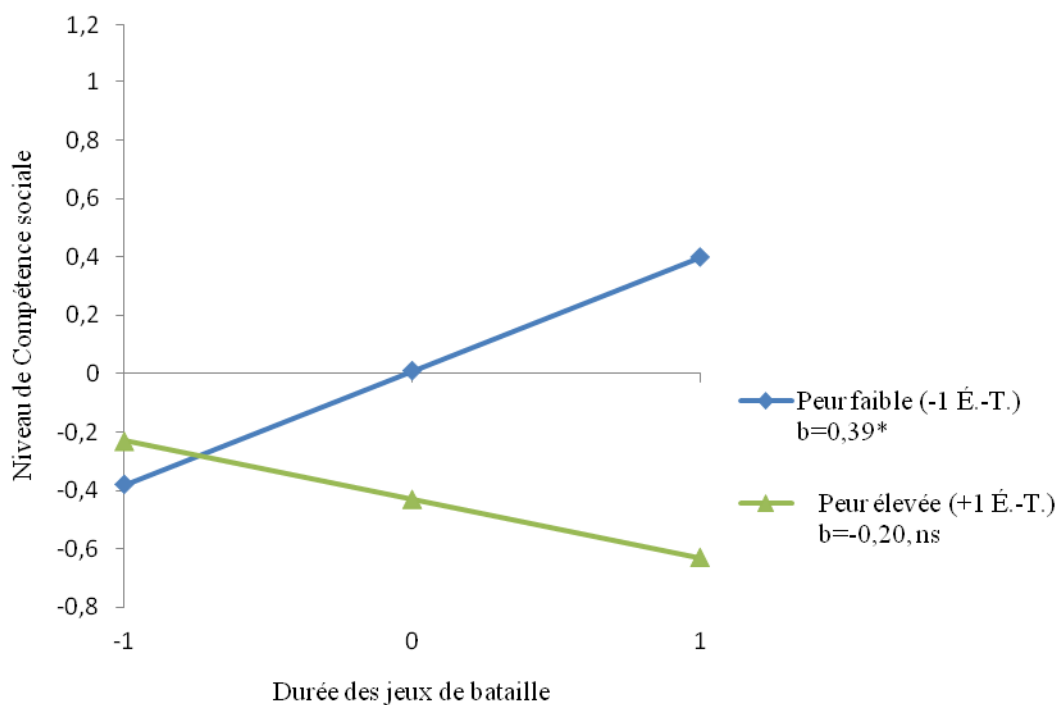
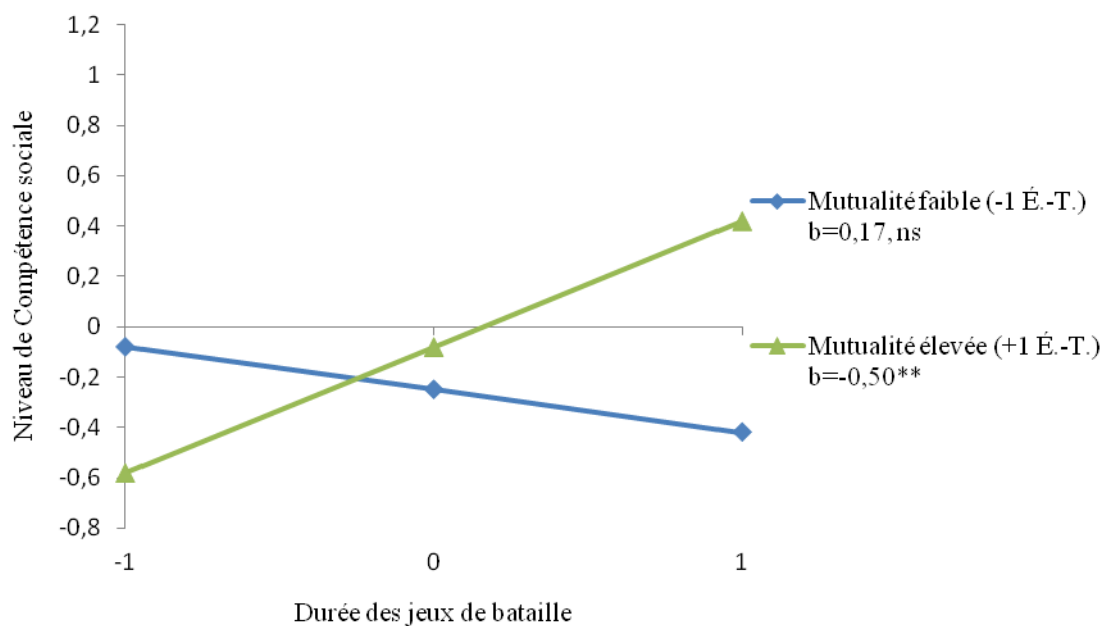
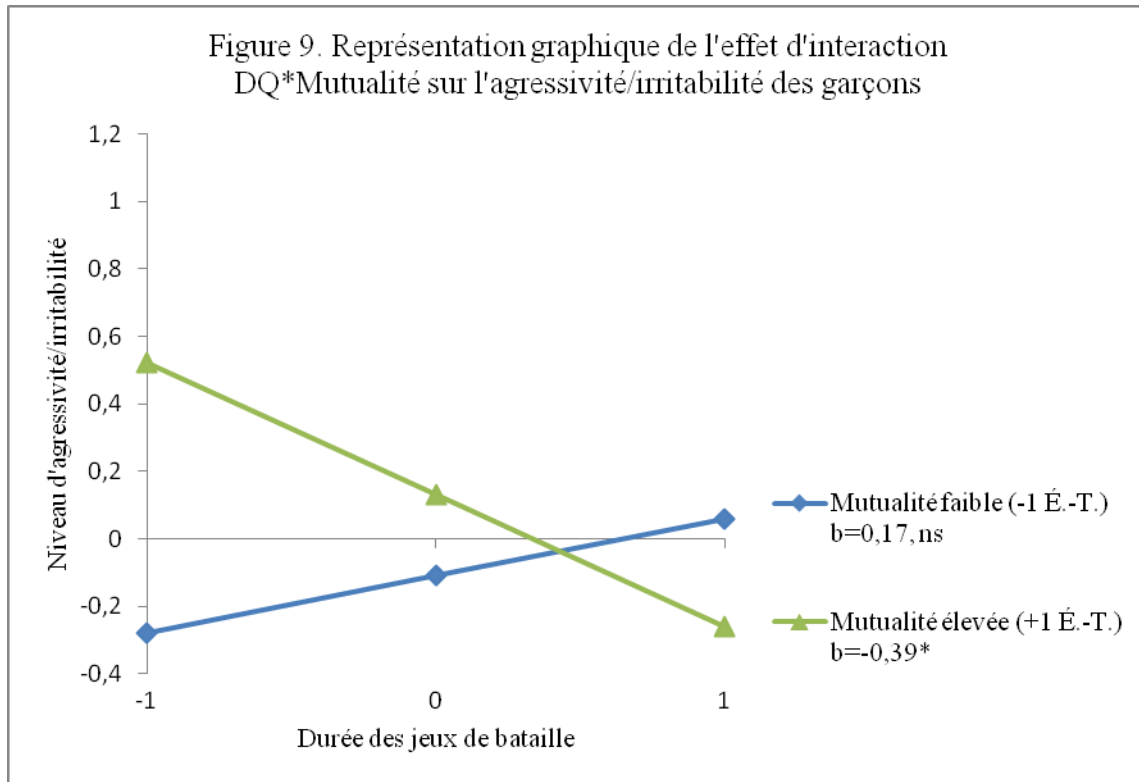


Figure 8. Représentation graphique de l'effet d'interaction DQ*Mutualité sur la compétence sociale des garçons





Par ailleurs, il importe de souligner qu'en ce qui a trait à l'hypothèse 3 (i.e., exploration d'autres mesures de qualité du jeu de bataille que la mutualité), les analyses suggèrent que la peur manifestée par le garçon au cours du jeu de bataille serait une mesure potentielle de la qualité du jeu, en ce qu'elle modère le lien entre la durée du jeu et la compétence sociale des garçons. Plus spécifiquement, les analyses *post-hoc* indiquent qu'à un faible niveau de peur durant le jeu de bataille père-fils, plus le jeu dure longtemps, plus les garçons sont évalués par leur éducateur/trice comme étant compétents socialement.

Discussion

Hypothèse 1: Liens corrélationnels

La littérature sur le lien entre la quantité de jeu physique et l'adaptation sociale des enfants montre des corrélations positives entre la durée de ce type de jeu père-enfant et la compétence sociale des enfants (Barth & Parke, 1993; Kerns & Barth, 1995; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984), ainsi que des corrélations positives entre la fréquence de RTP père-enfant et l'agression des enfants (Flanders et al., 2009; Paquette et al., 2003). Considérant la compétence et l'agression comme des concepts opposés de l'adaptation sociale (à l'instar de la perspective développementale; p. ex., Bukowski & Abecassis, 2007; Hawley, 2007; Smith, 2007b), la présente étude se proposait d'abord de vérifier s'il émergerait un patron corrélational cohérent entre ces variables (i.e., lien positif entre la quantité de jeu et la compétence; lien négatif entre la quantité de jeu et l'agression). De plus, étant donné la rareté de données disponibles sur le lien entre la quantité de jeu de bataille père-enfant et une troisième mesure d'adaptation sociale, soit l'anxiété/retrait, cette étude visait à explorer cette relation. Le premier objectif était ainsi d'investiguer si la fréquence ou la durée de jeux de bataille père-enfant (telles que mesurées par un questionnaire rempli par le père) était liée à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire (i.e., lien positif avec la compétence sociale; lien négatif avec l'agressivité/irritabilité, les agressions physiques et l'anxiété/retrait). Contrairement aux hypothèses avancées, les corrélations de Pearson n'ont indiqué aucun lien significatif entre les mesures de quantité de jeu de bataille et les échelles d'adaptation sociale des enfants. Si les analyses s'étaient arrêtées à ce point, il aurait été conclu que les jeux de bataille père-enfant ne sont pas liés à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire.

Néanmoins, quelques indices présumés de qualité du jeu de bataille se sont révélés significativement (quoique plutôt faiblement) corrélés avec certaines

variables d'adaptation sociale. En effet, les affects « négatifs » (i.e., peur et colère) observés chez l'enfant au cours du jeu de bataille présentaient des liens avec des mesures d'adaptation sociale telle qu'évaluée par l'éducateur/trice (i.e., corrélation négative entre la peur et la compétence sociale; corrélation positive entre la peur et l'agressivité/irritabilité) et par le père (i.e., corrélation positive entre la colère et les agressions physiques). Ce patron de résultats est cohérent avec les travaux de Walter et LaFrenière (2000) sur la relation entre l'expression affective et l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire, de même qu'avec la littérature suggérant que les affects exprimés au cours du jeu physique parent-enfant pourraient favoriser l'adaptation sociale (p. ex., Carson et al., 1993; Carson et Parke, 1996; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984). Ces deux potentielles mesures de qualité du jeu ont ainsi été conservées pour des analyses subséquentes.

Qui plus est, comme Paquette et ses collaborateurs suggéraient déjà depuis 2003 que mieux vaudrait investiguer la qualité plutôt que la quantité du jeu de bataille pour en circonscrire les effets sur l'adaptation sociale de l'enfant, la littérature à ce sujet a été recensée. Des études consultées, il s'est dégagé un débat quant au degré de contrôle optimal durant le jeu physique père-enfant. D'un côté, les uns postulaient que la synchronie dyadique (ou la mutualité dans les initiations et les réponses à ces initiations) serait favorable à la compétence sociale (p. ex., Kochanska et al., 2008; Lindsey & Mize, 2000, 2001a) et à un moindre niveau d'anxiété/retrait (MacDonald & Parke, 1984). D'un autre côté, certains soutenaient que le maintien du contrôle paternel (ou de la dominance) aiderait à la régulation de l'agressivité et des agressions (p. ex., Carson et al., 1993; Flanders et al., 2009, 2010; Paquette, 2004a 2004c; Paquette et al., 2003; Peterson & Flanders, 2005). Le degré de contrôle a ici été opérationnalisé, à l'instar des travaux de Lindsey, comme un niveau plus ou moins élevé de balance dyadique dans les tentatives d'influencer le jeu (via un indice d'initiations mutuelles) et dans les réponses à ces tentatives de prise de contrôle (via un indice de conformité mutuelle). Dans les recherches de Flanders, le degré de contrôle a plutôt été opérationnalisé par une mesure de

dominance paternelle. Cette mesure se basait sur les comportements et les communications reflétant le degré auquel le père contrôle le déroulement du jeu. Dans la présente étude, les initiations autoritaires du père ont été interprétées comme représentant possiblement la dominance du père.

En somme, une série d'analyses corrélationnelles exploratoires, ainsi que les théories et les données empiriques existantes suggéraient que la mutualité dans les initiations au jeu de bataille, la peur et la colère exprimées par l'enfant au cours du jeu, de même que les initiations autoritaires du père seraient de possibles conditions auxquelles le jeu de bataille contribueraient à prédire l'adaptation sociale des enfants. Afin de vérifier ces hypothèses, des analyses de modération ont été menées.

Hypothèses 2-3-4 : Liens de modération

Hypothèse 2 : La mutualité dans les initiations comme variable modératrice

Les régressions pour modèles modérateurs ont indiqué que la mutualité dans les initiations modérait le lien entre la durée des jeux de bataille et deux mesures d'adaptation sociale, soit la compétence sociale et l'agressivité/irritabilité. Plus précisément, les analyses *post-hoc* ont suggéré qu'à un degré élevé de mutualité, il y a une tendance (non significative) à l'effet que plus les enfants jouent longtemps à se battre avec leur père, plus ils sont considérés par leur éducateur/trice comme étant compétents socialement. Les analyses *post-hoc* ont également démontré (de façon significative cette fois) qu'à un degré élevé de mutualité, plus les enfants jouent longtemps à se battre avec leur père, moins ils sont évalués par cette dernière comme étant agressifs/irritables. Ce dernier résultat est d'autant plus intéressant qu'il apporte un éclairage différent aux analyses initiales de la présente thèse, qui suggéraient que les enfants observés suffisamment longtemps en train de

faire du jeu de bataille avec leur père seraient plus agressifs/irritables que les enfants qui font peu ou pas de jeu de bataille au cours de la période d'observation (Tableau IV). En somme, la durée de jeu pourrait être favorable à l'adaptation sociale de l'enfant, à condition que le père demeure sensible (ou à l'écoute de son enfant dans l'orientation à donner au jeu).

Ces résultats semblent confirmer les travaux de Lindsey à l'effet que la mutualité est favorable à la compétence sociale des enfants et infirmer les résultats de Flanders voulant qu'un niveau élevé de dominance paternelle contribue à la diminution de l'agressivité des enfants. Le soutien aux travaux de Lindsey est toutefois partiel car la conformité mutuelle ne s'est pas avérée significative dans la présente étude, alors qu'il s'agissait du patron corrélationnel le plus solide de ces chercheurs (Lindsey et al., 1997b; Lindsey & Mize, 2000, 2001a). Il ne faut pas non plus oublier qu'un score élevé de mutualité (par exemple, mutualité = 0,9) signifie que l'un des partenaires a légèrement plus de leadership que l'autre, sans permettre de savoir lequel des participants a un peu plus de pouvoir. Ces résultats permettent donc simplement d'avancer que, tant qu'un partage assez équitable d'initiations au jeu de bataille est observé entre les partenaires (que ce soit le parent ou l'enfant qui est un peu plus proactif que l'autre), une durée prolongée de jeu de bataille père-enfant semble promouvoir une compétence sociale élevée et une faible agressivité/irritabilité chez l'enfant d'âge préscolaire.

Il importe également de rappeler que, dans l'objectif de résoudre le débat entourant le degré de contrôle optimal pour favoriser l'adaptation sociale des enfants, l'auteure de la présente thèse s'est davantage inspirée des mesures de mutualité de Lindsey que de la mesure de dominance de Flanders (voir Paquette, 2004a). Un faible degré de mutualité signifierait en théorie que l'un des partenaires domine le jeu, mais la mesure ne permet pas de savoir si le père ou l'enfant est plus dominant. Afin d'apporter un éclairage plus complet au débat opposant l'équipe de Paquette à celle de Lindsey, les initiations autoritaires faites par le père sont interprétées dans les prochaines lignes comme un indice potentiel de dominance.

Hypothèse 3 : Les autres variables de qualité potentielle

Les initiations autoritaires

Les initiations autoritaires faites par le père se sont présentées comme modérant le lien entre la durée des jeux de bataille et les agressions physiques de l'enfant. Lors des analyses *post-hoc*, bien que les pentes se soient avérées non significatives, la tendance était à l'effet qu'à une fréquence élevée d'initiations autoritaires faites par le père, plus le jeu de bataille dure longtemps, moins l'enfant est évalué par son père comme étant agressif physiquement, alors qu'à une faible fréquence d'initiations autoritaires faites par le père, plus le jeu dure longtemps, plus l'enfant est évalué comme agressif physiquement. Si l'on considère la mesure d'initiations autoritaires du père comme un indice de dominance paternelle, alors ces résultats vont dans le sens des travaux de Flanders et al. (2009, 2010), ces derniers avançant qu'à un niveau élevé de dominance, une fréquence plus élevée de RTP est associée à moins d'agressions physiques chez les enfants et qu'à un faible niveau de dominance, une fréquence plus élevée de RTP est associée à davantage d'agressions physiques chez les enfants. L'appui est toutefois partiel, le lien de modération se retrouvant uniquement pour la durée (et non pour la fréquence) des jeux de bataille dans la présente thèse. De plus, les mesures prises ici se centrent sur les périodes de jeux de bataille, alors que les données de Flanders concernent tous les types de jeux physiques.

Par ailleurs, un père qui fait beaucoup d'initiations autoritaires auprès de son enfant peut être qualifié de dominant seulement si ce dernier ne fait pas autant de ce genre d'initiations. Une fréquence élevée d'initiations autoritaires par le père ne peut pas être considérée comme un équivalent théorique d'un faible niveau de mutualité (i.e., partage inéquitable d'initiations entre le père et l'enfant), puisque cette fréquence ne tient pas compte du partenaire de jeu. De ce point de vue, les résultats des analyses *post-hoc* entre d'une part un faible niveau de mutualité et un niveau d'agressivité/irritabilité qui augmente avec la durée du jeu et d'autre part, un niveau

élevé d'initiations autoritaires et une fréquence d'agressions physiques qui diminue avec la durée du jeu ne sont pas contradictoires. Bien que les résultats impliquant les agressions physiques semblent davantage étayer les travaux de Paquette et Flanders (à l'effet que la dominance paternelle aide à la régulation de l'agression) que ceux de Lindsey (à l'effet que la synchronie aide à la compétence sociale), la mesure de mutualité présente l'avantage d'être dyadique. Qui plus est, la mesure d'initiations autoritaires ne paraît pas totalement indépendante, celle-ci étant positivement corrélée avec l'indice de mutualité (Tableau VI). Ces deux arguments suggèrent que les résultats liant la mutualité à l'agressivité/irritabilité sont plus solides que ceux liant les initiations autoritaires à l'agression physique.

Il paraît intéressant d'interpréter les différents liens de modération de la thèse à la lumière des travaux qui proposent que l'agression et l'agressivité/irritabilité puissent parfois être des indices de compétence sociale. D'une part, les analyses de modération qui indiquent qu'à un niveau élevé de mutualité, une durée prolongée de jeu de bataille est liée à une meilleure compétence sociale et à une moindre agressivité/irritabilité semblent soutenir la perspective développementale à l'effet que l'agressivité est un construit opposé à la compétence. Par exemple, la littérature présentée dans le contexte théorique de cette thèse, de même que la structure de la principale mesure d'adaptation sociale ici utilisée (le PSA) mettent de l'avant une présumée division entre les « bons » et les « mauvais » comportements, entre la prosocialité et l'antisocialité (p. ex., Bukowski & Abecassis, 2007; Hawley, 2007; Smith, 2007b). D'autre part, les résultats à l'effet que les initiations mutuelles modèrent la relation entre une durée prolongée de jeu et un niveau élevé de compétence sociale, alors que les initiations autoritaires modèrent la relation entre une durée prolongée de jeu et un faible niveau d'agressions physiques paraissent plutôt soutenir la théorie évolutionniste voulant que les agressions sont adaptatives dans certains contextes (p. ex., Hawley, 2002). Par exemple, les travaux de Hawley (2002, 2003) suggérant que les enfants d'âge préscolaire qui savent utiliser à la fois des stratégies coercitives et prosociales (les *bistrategic controllers*) pour atteindre

leurs objectifs sont plus dominants socialement et plus appréciés par leurs pairs, de même que les données de Pellegrini et Long (2003) indiquant que certains types d'agressions augmentent la popularité auprès du sexe opposé chez les adolescents illustrent que l'agression n'est pas « toute mauvaise ». Des travaux d'orientation développementale (p. ex., Vaughn, Vollenweider, Bost, Azria-Evans, & Snider, 2003; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999a) soutiennent également que l'agression est parfois un prédicteur positif de compétence sociale. En somme, la compétence sociale implique fort probablement une capacité à utiliser des comportements agressifs de manière appropriée, en des moments et des contextes opportuns (Smith, 2007b). Des mesures opposant l'agressivité et l'agression à la compétence sociale ne rendent pas compte de cette subtilité. Une mesure de compétition (tenant compte des comportements prosociaux et coercitifs pouvant mener à l'atteinte des buts personnels) aurait peut-être permis une analyse plus fine du rôle de la qualité du jeu de bataille dans l'adaptation sociale des enfants. Il en sera davantage question dans les pistes de recherche future.

Les affects de peur et de colère

Concernant les affects exprimés par l'enfant au cours du jeu de bataille avec son père, la peur a émergé comme une variable d'intérêt dans l'étude de la compétence sociale. La peur est effectivement apparue comme modérant le lien entre la durée du jeu et la compétence sociale, les analyses *post-hoc* indiquant qu'à un niveau élevé de peur, plus la dyade père-enfant joue longtemps à se battre, moins les enfants sont évalués par leur éducateur/trice comme étant compétents socialement. Ceci est cohérent avec les théories et les résultats empiriques à l'effet qu'une fine balance entre la peur et le plaisir serait favorable à l'adaptation sociale et au maintien du jeu (Paquette et al., 2010; Sandseter, 2009), la manifestation d'affects négatifs par l'enfant étant liée à des indices d'inadaptation sociale (Barth & Parke, 1993; Carson & Parke, 1996; Isley et al., 1999; LaFrenière & Sroufe, 1985;

Sroufe et al., 1985/1988) et la manifestation d'affects positifs étant liée à des indices de compétence sociale (Carson et al., 1993; Isley et al., 1999; MacDonald, 1987; MacDonald & Parke, 1984).

En ce qui a trait à la colère manifestée par l'enfant durant le jeu de bataille à la maison, rappelons d'abord qu'elle est liée positivement à la fréquence d'agressions physiques telles qu'évaluées par le père, de même qu'avec la durée du jeu de bataille (Tableau VI). De plus, les enfants qui sont observés en train de faire du jeu de bataille avec leur père suffisamment longtemps pour recueillir toutes les mesures pertinentes de qualité du jeu semblent plus agressifs/irritables que les enfants qui font peu ou pas de jeu de bataille au cours de la période d'observation (Tableau IV). De telles corrélations laissent présager qu'à durée prolongée du jeu, la colère de l'enfant serait une condition liée à l'agressivité. Néanmoins, la colère ne s'est pas révélée significative dans l'analyse du lien de modération entre la durée du jeu et les variables d'adaptation sociale. Cette relation aurait peut-être émergé si l'échantillon avait été plus grand, ou si le jeu avait duré plus longtemps.

En somme, bien que seule la peur soit apparue comme une condition à laquelle un jeu de plus longue durée est lié négativement à la compétence sociale, il n'est pas exclu que la colère pourrait être une condition à laquelle un jeu prolongé est lié positivement à des variables d'inadaptation telles que l'agressivité/irritabilité ou l'agression physique. Par exemple, dans le cas où le jeu se poursuivrait malgré la manifestation de colère ou de peur par l'enfant, on pourrait soupçonner un manque de sensibilité paternelle aux affects de l'enfant. Cette variable serait alors à considérer comme une condition à laquelle la durée du jeu serait liée négativement à l'adaptation sociale des enfants. Ceci irait d'ailleurs de concert avec les résultats à l'effet qu'à un degré élevé de mutualité, plus les enfants jouent longtemps à se battre avec leur père, moins ils sont évalués par cette dernière comme étant agressifs/irritables.

Hypothèse 4 : Les différences de genre

La présente thèse avait comme dernier objectif d'explorer le rôle du genre de l'enfant dans la relation entre le jeu de bataille et l'adaptation sociale. Dans un premier temps, comme la plupart des chercheurs soutiennent théoriquement (p. ex., Lamb, 1997; Paquette, 2004a, 2004b, 2004c) et empiriquement (Flanders et al., 2009, 2010; Lindsey et al., 1997a; 1997b) que les pères jouent davantage à se battre avec leurs fils qu'avec leurs filles, il était assumé que tel serait également le cas ici. Les tests T pour échantillons indépendants n'ont toutefois pas révélé de différences entre les garçons et les filles quant à la fréquence et la durée à laquelle leur père rapporte jouer à se battre avec eux. Bien que ce résultat puisse paraître étonnant, il semble que dans les sociétés occidentales individualistes et compétitives actuelles, les différences de genre tendent à s'amenuiser, les pères faisant de plus en plus de jeu physique avec leurs filles (Paquette et al., 2009).

Dans un second temps, comme les études antérieures qui incluent le genre de l'enfant dans leurs analyses rapportent des résultats contradictoires en ce qui a trait aux liens entre la qualité du jeu de bataille et l'adaptation sociale de l'enfant, les modèles modérateurs ont été testés séparément pour les garçons et pour les filles, avec comme hypothèse qu'il n'y aurait pas de différence de genre. Les résultats ont toutefois montré que trois modèles modérateurs sur quatre demeuraient significatifs uniquement pour les garçons.

La compétence sociale des garçons

Tout d'abord, la peur et la mutualité sont demeurées des variables modérant significativement le lien entre la durée du jeu de bataille et la compétence sociale des garçons seulement. Ceci est cohérent avec les travaux de MacDonald et Parke (1984), qui sont les seuls à avoir démontré un patron de corrélations plus fort pour le lien entre le jeu de bataille père-enfant et la compétence sociale des garçons. En

effet, les autres travaux proposaient soit des corrélations significatives uniquement pour les filles (Kerns & Barth, 1995), soit une absence de différence de genre (Barth & Parke, 1993; MacDonald, 1987). Dans une étude de Lindsey et Mize (2000), les garçons de dyades père-enfant avec un degré de conformité dyadique plus élevé durant le jeu physique sont davantage appréciés par leurs pairs et évalués par leur professeur comme étant plus compétents, mais le degré de signification est marginal. En somme, le fait que la peur et la mutualité apparaissent comme des conditions influençant significativement et uniquement la compétence sociale des garçons est pratiquement une première dans la littérature scientifique actuelle.

Visant à clarifier la nature de ces liens de modération, les analyses *post-hoc* ont indiqué que la relation entre la durée du jeu de bataille père-fils et la compétence sociale des garçons n'est pas significative pour les garçons montrant un niveau élevé de peur, alors que pour les garçons montrant un faible niveau de peur durant le jeu de bataille, il y a une association significative positive entre la durée du jeu de bataille et la compétence sociale. En d'autres termes, à un faible niveau de peur durant le jeu de bataille père-fils, plus le jeu dure longtemps, plus les garçons sont évalués par leur éducateur/trice comme étant compétents socialement. Ce dernier résultat peut paraître surprenant, considérant qu'un niveau élevé de peur (et non un faible niveau de peur) était significatif dans les analyses *post-hoc* lorsque tous les enfants étaient traités ensemble. Cette distinction pourrait s'expliquer par le fait que les filles manifestent un niveau moyen plus élevé de peur (ainsi qu'une plus grande variance) que les garçons durant le jeu de bataille, rendant possiblement statistiquement significatives les analyses *post-hoc* pour un niveau élevé de peur lorsqu'elles sont incluses dans les analyses. Il n'en reste pas moins que l'effet de la peur semble demeurer le même peu importe le genre de l'enfant. En effet, lorsque tous les enfants sont ensemble dans les analyses *post-hoc*, un niveau élevé de peur est associé négativement à la compétence sociale, alors que lorsque seuls les garçons sont traités dans les analyses *post-hoc*, un faible niveau de peur est associé positivement à la compétence sociale. Bref, que l'enfant soit un garçon ou une fille,

il faut éviter qu'il ait trop peur durant le jeu de bataille, sans quoi cela risque d'influencer négativement sa compétence sociale, la manifestation de cet affect semblant d'autant plus significative pour la compétence des garçons. Ce constat n'est pas incohérent avec les résultats d'Isley et al. (1999), qui suggèrent que la plus grande expression d'affects positifs durant le jeu père-fils serait associé à plus de compétence sociale telle qu'évaluée par les pairs, alors que les affects négatifs dans le jeu père-fille sont identifiés comme le seul corrélat lié négativement à la compétence sociale chez ces dernières.

Concernant l'effet d'interaction entre la durée des jeux de bataille père-enfant et la mutualité dans les initiations père-fils, les analyses *post-hoc* ont indiqué que la relation entre la durée du jeu de bataille père-fils et la compétence sociale des garçons n'est pas significative pour les dyades montrant un faible niveau de mutualité (idem que pour tous les enfants), alors que pour les dyades père-fils montrant un niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille, l'association entre la durée du jeu de bataille et la compétence sociale des garçons est devenue significative. En d'autres mots, à niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu, plus les garçons jouent longtemps à se battre avec leur père, plus ils sont évalués par leur éducateur/trice comme compétents socialement. Ceci va dans le même sens que les résultats de Lindsey et Mize (2000), bien que ces derniers rapportent un lien marginal entre un niveau élevé de conformité (et non de mutualité) dans le jeu père-enfant et une évaluation favorable de la compétence par les pairs et le professeur. Le fait que la mutualité père-fils soit uniquement significative pour la compétence sociale des garçons soulève la question à savoir si, dans le cas d'interactions de jeu mère-fille, les résultats auraient été significatifs pour la compétence sociale de celles-ci. Il s'agit d'une hypothèse d'autant plus plausible que Lindsey et Mize (2000) suggèrent que les filles de dyades mère-enfant montrant un degré élevé de conformité au cours du jeu physique sont évaluées par leur professeur comme étant compétentes socialement.

L'agressivité/irritabilité et l'agression physique des garçons

En séparant les garçons des filles, seule l'agressivité/irritabilité des garçons est demeurée une variable pouvant être prédite par modèle modérateur, les régressions ne s'étant pas avérées significatives pour les filles et l'effet modérateur des initiations autoritaires du père entre la durée du jeu et les agressions physique ne s'étant montré significatif pour aucun des deux genres.

À l'instar des analyses *post-hoc* pour tous les enfants, la relation entre la durée du jeu de bataille père-fils et l'agressivité/irritabilité des garçons ne s'est pas révélée significative pour les dyades montrant un faible niveau de mutualité, alors que pour les dyades montrant un niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille, l'association négative entre la durée du jeu de bataille et l'agressivité/irritabilité des garçons s'est avérée significative. En d'autres termes, à niveau élevé de mutualité dans les initiations au jeu de bataille, plus les garçons jouent longtemps à se battre avec leur père, moins ils sont évalués comme agressifs/irritables par leur éducateur/trice. Il semble pertinent de rappeler ici que, dans le présent échantillon, contrairement aux échantillons de validation, les garçons n'ont pas été évalués par les éducateur(trices) comme étant plus agressifs/irritables que les filles. La question à savoir si la relation de modération demeurerait significative dans un échantillon plus représentatif des différences de genre demeure entière.

L'hypothèse voulant que les garçons apprendraient à réguler leurs agressions grâce au maintien de la dominance paternelle au cours du jeu de bataille n'a pas encore été prouvée empiriquement à ce jour (p. ex., Flanders et al., 2010; Paquette, 2004a). Les études sur la mutualité ne se sont quant à elles pas intéressées à l'agressivité, s'étant plutôt penchées sur la compétence sociale (p. ex., Lindsey et al., 1997b; Lindsey & Mize, 2000, 2001a). Dans la présente thèse, il semble que les résultats mettant en lien la mutualité père-fils et une moindre agressivité/irritabilité chez les garçons soient davantage en faveur de la théorie voulant que la mutualité (plutôt que la dominance paternelle) serait bénéfique à l'adaptation sociale des

garçons. Étant donné les limites de l'étude (certaines ont déjà été mentionnées ci-haut et d'autres sont à venir dans les prochaines lignes), ce résultat aurait besoin d'être répliqué pour être interprété de la sorte avec plus de certitude.

Quant au fait que les initiations autoritaires du père ne modèrent pas la relation entre la durée du jeu de bataille et les agressions physiques des garçons, il s'agit d'un résultat allant dans le sens contraire des hypothèses et des travaux de l'équipe de Paquette. Ce résultat est d'autant plus surprenant que les pères semblent plus souvent initier le jeu de façon autoritaire avec leurs fils qu'avec leurs filles (dans la présente thèse ainsi que selon Farver & Wimbari, 1995; Kazura, 2000; Kerns & Barth, 1995) et que les garçons tendent habituellement à utiliser l'agression physique plus fréquemment que les filles (p. ex., Côté, 2009). Une erreur de mesure pourrait expliquer cette absence de lien. En effet, la mesure d'agressions physiques est actuellement mieux validée auprès des mères (p. ex., Côté et al., 2006; Huijbregts et al., 2007; Tremblay et al., 2005) que des pères (p. ex., Flanders et al., 2009, 2010), malgré une corrélation assez élevée entre les évaluations des deux parents (Tremblay et al., 2005).

Synthèse des résultats

En somme, il semble que tant qu'un partage assez équitable d'initiations au jeu de bataille est observé entre les partenaires (i.e., mutualité élevée, que ce soit le parent ou l'enfant qui est un peu plus proactif que l'autre), une durée prolongée de jeu de bataille père-fils promeut une compétence sociale élevée et une faible agressivité/irritabilité chez les garçons d'âge préscolaire. De plus, il faudrait favoriser que les garçons vivent peu de peur durant le jeu de bataille, sans quoi un jeu prolongé risquerait d'influencer négativement leur compétence sociale. Par ailleurs, le modèle modérateur prédisant les agressions physiques suggère qu'à une fréquence élevée d'initiations autoritaires faites par le père, plus le jeu de bataille

dure longtemps, moins l'enfant est évalué comme agressif physiquement par son père, ce modèle fonctionnant seulement lorsque les garçons et les filles sont traités ensemble.

Enfin, aucun modèle modérateur n'est arrivé à prédire l'anxiété/retrait des enfants d'âge préscolaire dans la présente thèse. L'anxiété/retrait ayant plus souvent été mise en lien avec le style parental des mères (p. ex., Booth-LaForce & Oxford, 2008; Coplan, Frindlay et al., 2004; Degnan et al., 2008), il aurait été intéressant de vérifier si cette relation émerge lorsque l'on compare le jeu physique des pères à celui des mères. Par ailleurs, s'il est vrai que cette variable a été beaucoup moins investiguée dans la littérature mettant en lien le jeu physique père-enfant et l'adaptation sociale des enfants, les données de la littérature existante portaient à croire qu'un style paternel contrôlant au cours du jeu aurait pu être lié à davantage d'anxiété/retrait (p. ex., Bögels & Phares, 2008; MacDonald & Parke, 1984; McLeod et al., 2007; van der Bruggen et al., 2008, 2010). Un plus grand nombre de participants ou un devis de recherche longitudinal permettraient peut-être de confirmer cette hypothèse.

Forces et limites

La principale force méthodologique de cette étude est sans doute l'emploi d'un devis multi-méthodes (i.e., données observationnelles et données par questionnaires) et multi-sources (i.e., père et éducatrice de l'enfant). Concernant les données observationnelles, les interactions de jeu des dyades père-enfant ont été filmées à leur domicile, ce qui en fait un devis de recherche écologique (*naturalistic*) (p. ex., Greig & Taylor, 1999), conformément à la tradition de recherche éthologique (p. ex., Hawley, 2007). De plus, le contexte de jeux physiques sans jouets est considéré comme le plus susceptible de favoriser les habitudes de jeu des pères (p. ex., Frascarolo, 1997), conférant par le fait même une

grande validité écologique aux données observationnelles utilisées ici. Par ailleurs, s'il est vrai que la recherche a pris place dans le milieu naturel des participants et que l'expérimentateur a tenté d'adopter une position la plus retirée possible, ce dernier demeurait visible pour les sujets de l'étude, rendant le devis participatif (Flick, 2006). Il s'agit d'une limite, s'il en est une, ayant probablement eu une portée restreinte sur les résultats de l'étude, puisque la plupart des dyades ont adopté des comportements de jeu de bataille.

En ce qui a trait aux questionnaires, il semble idéal que la principale mesure d'adaptation sociale (PSA) ait été complétée par les éducateurs/trices en garderie, cet outil ayant été conçu pour ces derniers (LaFrenière & Dumas, 1996) et ceci permettant de comparer l'enfant à d'autres enfants de son âge. Il est dommage que l'échelle d'agressivité/irritabilité du PSA n'inclue pas une sous-échelle de comportements physiques agressifs et qu'il ait fallu recourir à une mesure paternelle à ce sujet. En effet, tel que mentionné précédemment, les données de validation des items d'agressions physiques des enfants d'âge préscolaire complétés par les pères demeurent moins nombreuses que celles portant sur ce genre de comportements manifestés par de plus jeunes enfants et évalués par les mères (p. ex., Côté et al., 2006; Huijbregts et al., 2007; Tremblay et al., 2005). Enfin, la décision de conserver une mesure par questionnaire de la quantité de jeu de bataille a probablement offert un portrait plus fidèle des habitudes de la dyade que si la mesure observationnelle avait été retenue, puisque la durée de jeu est imposée par l'expérimentateur dans le protocole de recherche.

Quant à la mesure observationnelle de qualité du jeu de bataille, elle présente d'une part l'avantage de minimiser l'effet de désirabilité sociale. En effet, un parent peut probablement moins modifier son style interactif de jeu que ses réponses à un questionnaire dans le but de bien paraître. D'autre part, la grille d'observation et les mesures de qualité (p. ex., mutualité), bien qu'elles s'appuient sur des travaux antérieurs (p. ex., Flanders et al., 2009; Lindsey & Mize, 2001c; Lindsey et al., 1997b) sont relativement nouvelles et nécessitent d'être validées avant de fournir

des résultats pouvant être considérés comme solides. Ceci invite à la prudence dans l'interprétation des données de la présente thèse. Tel que mentionné précédemment dans la discussion, une limite de la mesure de mutualité est qu'elle ne permet pas de dire lequel des participants a plus ou moins de contrôle que l'autre. De plus, il ne s'agit pas d'une mesure reflétant le contrôle parental, mais bien l'équilibre dans les tentatives d'influencer le partenaire de jeu. L'objectif de se positionner dans le débat opposant l'équipe de Paquette et de Lindsey ne peut par le fait même être considéré comme totalement atteint. La mesure d'affects exprimés mérite également une critique particulière. Tout d'abord, les enfants ne sont pas toujours filmés de près, ne permettant pas systématiquement une évaluation très précise de l'expression faciale. La grille de codage n'offre pas non plus la possibilité d'indiquer lorsque les manifestations affectives de l'enfant semblent refléter un état de peur et d'excitation mélangés. En fait, lorsque la peur et l'excitation atteignaient un sommet (codés 4 séparément), il s'agissait souvent d'une verbalisation reflétant un état de peur et d'excitation mélangés. Il aurait par ailleurs été intéressant de noter les affects exprimés par le parent, afin d'avoir une mesure de mutualité de l'affect. Même en prenant toutes les précautions requises pour coder adéquatement les affects exprimés par l'enfant ou le parent durant le jeu de bataille, une limite inhérente est la marge d'erreur attribuable au fait que les enfants adoptent parfois des rôles durant ce type de jeu. Il devient alors difficile de détecter si les affects exprimés reflètent l'état réel de l'enfant ou si elles font partie du rôle symbolique adopté à ce moment (Sandseter, 2009).

En plus des limites liées aux mesures, la taille relativement petite de l'échantillon ($n = 100$ dyades père-enfant) incite à interpréter les résultats avec prudence, surtout dans les analyses séparant les garçons des filles. Également, tel que mentionné dans la méthodologie, comparativement à la population québécoise, l'échantillon est composé de plus de familles intactes, les pères sont plus nombreux à être sur le marché du travail, ils sont plus scolarisés et présentent un revenu familial annuel plus élevé. Une autre différence entre le présent échantillon et la

population générale est que les garçons ne sont pas plus agressifs/irritables que les filles. Ces différences limitent la possibilité de généraliser les résultats de la présente thèse à la population québécoise.

Par ailleurs, il importe de rappeler que les mesures de jeu et d'adaptation sociale ont été prises de façon concomitante, ce qui ne permet pas d'interpréter la qualité du jeu comme causant une meilleure adaptation sociale chez les enfants. De plus, bien que les données théoriques et empiriques de la littérature aient guidé la première étape d'analyses exploratoires de cette thèse, il serait indiqué de répliquer la présente étude afin de s'assurer que les variables identifiées (i.e., mutualité dans les initiations, initiations autoritaires du père et peur exprimée par l'enfant) sont des indices stables de qualité du jeu de bataille. Ceci permettrait également de vérifier si des variables identifiées par le passé (p. ex., conformité) émergeraient comme des indices de qualité, par exemple avec un plus grand échantillon. Enfin, comme la présente thèse n'inclut pas de variable contrôlée, les résultats doivent être interprétés avec beaucoup de prudence. En effet, des variables associées à l'adaptation sociale de l'enfant (p. ex., style d'attachement parent-enfant) n'ayant pas été mesurées ici pourraient mieux expliquer le lien entre le jeu et l'adaptation que les indices de qualité du jeu.

Pistes de recherches futures

Dans le but de combler certaines limites de la présente thèse ainsi que des travaux antérieurs, les prochaines études pourraient s'intéresser aux différences pères/mères dans le lien entre le jeu de bataille parent-enfant et l'adaptation sociale des enfants. Étant donné que quelques chercheurs ont déjà mis en évidence des distinctions quant au genre du parent et de l'enfant en utilisant des mesures de mutualité (Lindsey et al., 1997a; Lindsey & Mize, 2000, 2001a), il pourrait être intéressant d'étayer ces données. Par ailleurs, un calcul de la mutualité indiquant quel partenaire a le plus de contrôle permettrait d'apporter des pistes de réponse plus

complètes au débat entre Lindsey et Paquette. Une mesure plus globale du contrôle parental (via un questionnaire distinct) pourrait éventuellement être intégrée à un devis de recherche sur la question. Dans les travaux futurs, il serait également indiqué de recruter un échantillon plus représentatif de la population (p. ex., plus grande variance du niveau socio-économique et des échelles d'inadaptation sociale). Un questionnaire mesurant plus directement les problèmes de comportement, tel que le CBCL, pourrait être utile. Par ailleurs, une façon de mesurer l'adaptation sociale de l'enfant sans opposer l'agression à la compétence sociale serait d'intégrer une mesure de compétition (qui tient compte des stratégies coopératives et coercitives des enfants). Ceci rendrait compte de la réalité de l'agression en tant que partie prenante de la compétence (p. ex., Hawley, 2007). Cette suggestion semble d'autant plus indiquée que la théorie de la « relation d'activation » prédit que l'enfant stimulé adéquatement par son parent (notamment via le jeu de bataille avec son père) serait mieux préparé à se débrouiller dans un monde social de plus en plus compétitif (p. ex., Paquette, 2004c). Ultimement, une étude longitudinale permettrait de mieux comprendre si la fonction du jeu de bataille est de développer les habiletés sociales, les habiletés de combat ou les habiletés compétitives.

En somme, dans un monde idéal, un devis longitudinal serait utilisé pour mieux circonscrire le rôle (voire les fonctions) de la qualité du jeu de bataille parent-enfant dans l'adaptation psycho-sociale de l'enfant et de l'adolescent.

Pistes pour l'intervention clinique

Bien que la présente thèse présente certaines limites et qu'elle ne se soit pas déroulée auprès d'une population clinique, il paraît pertinent de terminer sur une note à ce sujet. D'une part, il n'est pas rare que les difficultés sociales et les problèmes d'agressivité fassent partie du tableau clinique des jeunes enfants. D'autre part, les mères et les pères ne s'entendent pas toujours sur les pratiques à

adopter à la maison pour gérer ces problèmes. Par exemple, certaines mères pourraient être réticentes au jeu physique père-enfant si ce dernier éprouve des problèmes de comportement, par crainte que ce type de jeu aggrave les comportements agressifs. Les données de la présente thèse indiquent que, chez les papas qui ont l'habitude de jouer à se battre avec leur fils, une durée de jeu allant jusqu'à 10 minutes, un partage équitable des invitations au jeu, ainsi qu'un bas niveau de peur exprimée par l'enfant semblent des ingrédients gagnants pour une bonne compétence sociale et une faible agressivité/irritabilité. Il n'en demeure pas moins qu'avant de recommander ce type de jeu auprès d'une population clinique, des études observationnelles devraient être menées auprès d'un échantillon présentant des difficultés comportementales. En effet, les données de la thèse proviennent d'un échantillon normatif, voire mieux adapté que la norme, ce qui invite à la prudence. Les conditions auxquelles le jeu de bataille père-fille est optimal pour l'adaptation de ces dernières demeure à investiguer davantage, mais il serait étonnant qu'une relation complètement différente se retrouve pour ces dernières. Quant à l'anxiété/retrait des enfants et au jeu de bataille mère-enfant, il n'est pas possible de formuler des recommandations cliniques à partir des données de la thèse.

Conclusion

Cette thèse visait quatre objectifs, soit: 1) vérifier si la quantité de jeux de bataille père-enfant est liée à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire; 2) tester si des mesures de mutualité ou de contrôle modèrent la relation entre la quantité de jeux de bataille père-enfant et les mesures d'adaptation sociale; 3) explorer le rôle potentiel d'autres indices de qualité du jeu de bataille; 4) clarifier le rôle du genre de l'enfant.

Concernant le premier objectif, les résultats non significatifs des analyses corrélationnelles ont suggéré que les mesures de quantité du jeu de bataille (i.e., fréquence et durée) ne permettent pas de mettre en lumière un lien entre le jeu et l'adaptation sociale des enfants. Les second et troisième objectifs de thèse, soit de vérifier si des indices potentiels de qualité du jeu (p. ex., mutualité) pourraient modérer la relation entre la quantité de jeu et l'adaptation sociale, sont alors apparus d'autant plus intéressants. Les régressions pour modèles modérateurs ont indiqué que la mutualité père-enfant dans les initiations, la peur exprimé par l'enfant, ainsi que les initiations autoritaires du père sont des variables modérant le lien entre la durée de jeu de bataille et certaines variables d'adaptation sociale, renforçant l'idée qu'il faut s'intéresser à la manière dont jouent les dyades à se battre plutôt qu'à la durée ou la fréquence de ce type de jeu. Ce n'est qu'en répondant au quatrième objectif de la thèse, soit de clarifier le rôle du genre de l'enfant, qu'il est apparu que la mutualité et la peur modèrent le lien entre la durée du jeu de bataille et des mesures d'adaptation sociale chez les garçons seulement. Il semble effectivement que, tant qu'un partage assez équitable d'initiatives au jeu de bataille est observé entre les partenaires (i.e., mutualité élevée, que ce soit le père ou l'enfant qui est un peu plus proactif que l'autre), une durée prolongée de jeu de bataille père-fils est liée positivement à une compétence sociale élevée et à une faible agressivité/irritabilité chez le garçon d'âge préscolaire. Il est également apparu que les pères devraient veiller à ce que leur garçon d'âge préscolaire vive peu de peur durant le jeu de bataille, sans quoi un jeu prolongé est lié négativement à la compétence sociale.

En ce qui a trait au débat opposant Lindsey et Paquette, les résultats de la présente thèse semblent davantage étayer l'hypothèse que la mutualité, plutôt que la dominance, soit liée à l'adaptation sociale, supportant par le fait même la théorie développementale (et non la théorie éthologique). L'appui aux travaux de Lindsey et à la perspective développementale est toutefois partiel et les résultats sont à reproduire avant d'être généralisés. Une recherche n'opposant pas la compétence à l'agressivité (p. ex., à l'aide d'une mesure de compétition) permettrait peut-être une

réflexion plus complète sur les indices de qualité du jeu qui sont liés à l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire. Par ailleurs, cette thèse apporte à la communauté scientifique des données supplémentaires sur les affects exprimés par l'enfant comme une mesure potentielle de qualité du jeu de bataille. Enfin, le mystère demeure entier quant à la dernière mesure d'adaptation sociale, soit l'anxiété/retrait. En effet, s'il est vrai que la présente thèse n'est pas arrivée à démontrer un lien entre la quantité ou la qualité du jeu de bataille et cette variable, les données de la littérature portent à croire qu'il serait indiqué de l'investiguer davantage. Il s'agit de l'une des avenues de recherches futures.

Bibliographie

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46*(1), 82.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ainsworth, M. D. S. (Dir.). (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. Dans J. L. Gewirtz (Dir.), *Attachment and dependency* (pp. 97-137). Washington, D.C.: V. H. Winston.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding attachment theory and assesment relevant to attachments beyond infancy. Dans M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Dir.), *Attachment in the preschool years* (pp. 463-488). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (Dir.). (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aksan, N., Kochanska, G., & Ortmann, M. R. (2006). Mutually responsive orientation between parents and their young children: Toward methodological advances in the science of relationships. *Developmental Psychology, 42*(5), 833-848.
- Aldis, O. (1975). *Play fighting*. New York, NY: Academic Press.
- Aldous, J., & Mulligan, G. M. (2002). Fathers' child care and children's behavior problems. *Journal of Family Issues, 23*, 624-647.
- Alessandri, G., Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality, 77*(4), 1229-1259.

- Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2006). The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children. *Child Development, 77*(4), 954-966.
- Amato, P. R., & Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of marriage and family, 61*(3), 557-573.
- Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of marriage and family, 61*, 375-384.
- American Psychiatric Association (2000). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (4^e éd.). Washington, DC.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 27-51.
- Andry, R. G. (Dir.). (1960). *Delinquency and parental pathology*. New York, NY: Methuen.
- Apter, M.J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 126*(5), 651-680.
- Archer, J., & Côté, S. (2005). Sex differences in aggressive behavior: A developmental and evolutionary perspective. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Dir.), *Developmental origins of aggression* (pp. 425-443). New York, NY: The Guilford Press.
- Asendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology, 26*(5), 721-730.
- Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development, 62*(6), 1460-1474.
- Asendorpf, J. B. (2010). Long-term development of shyness: Looking forward and looking backward. Dans K. H. Rubin & R. J. Coplan (Dir.), *The development*

- of shyness and social withdrawal* (pp. 157-175). New York, NY: The Guilford Press.
- Asendorpf, J. B., Denissen, J. J. A., & van Aken, M. A. G. (2008). Inhibited and aggressive preschool children at 23 years of age: Personality and social transitions into adulthood. *Developmental Psychology, 44*(4), 997-1011.
- Asendorpf, J. B., & Meier, G. H. (1993). Personality effects on children's speech in everyday life: Sociability-mediated exposure and shyness-mediated reactivity to social situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 1072-1083.
- Asendorpf, J. B., & van Aken, M. A. G. (1994). Traits and relationship status: Stranger versus peer group inhibition and test intelligence versus peer group competence as early predictors of later self-esteem. *Child Development, 65*(6), 1786-1798.
- Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Dir.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366-405). New York, NY: Cambridge University Press.
- Atkins, R., Hart, D., & Donnelly, T. M. (2004). Moral identity development and school attachment. Dans D. K. Lapsley & D. Narvaez (Dir.), *Moral development, self, and identity* (pp. 65-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development, 33*, 238-249.
- Baillargeon, D., & Detellier, E. (2004). La famille québécoise d'hier à aujourd'hui (1900-2000). Dans M.-C. St-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau & R. Cloutier (Dir.), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale: Bilan d'une*

réalité complexe et pistes d'action (pp. 331-355). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.

- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S., Pérusse, D., Wu, H.-X., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). Gender differences in physical aggression: A prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology, 43*(1), 13-26.
- Ballash, N., Leyfer, O., Buckley, A. F., & Woodruff-Borden, J. (2006). Parental control in the etiology of anxiety. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*, 113–133.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Barber, B. K., Olsen, J. E., Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development, 65*, 1120–1136.
- Barker, E. D., Séguin, J. R., White, H. R., Bates, M. E., Lacourse, E., Carbonneau, R., & Tremblay, R. E. (2007). Developmental trajectories of male physical violence and theft: Relations to neurocognitive performance. *Archives of General Psychiatry, 64*(5), 592-599.
- Barker, E. D., Vitaro, F., Lacourse, E., Fontaine, N. M. G., Carbonneau, R., & Tremblay, R. E. (2010). Testing the developmental distinctiveness of male proactive and reactive aggression with a longitudinal experimental intervention. *Aggressive Behavior, 36*, 127-140.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51* (6), 1173-1182.
- Barrett, P. M., Fox, T., & Farrell, L. J. (2005). Parent–child interactions with anxious children and with their siblings: An observational study. *Behavior Change, 22*, 220–235.

- Barth, J. M., & Parke, R. D. (1993). Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(2), 173-195.
- Bates, J. E., Maslin, C. A., & Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 167-193.
- Bateson, P. P. G. (1976). Rules and reciprocity in behavioural development. Dans P. P. G. Bateson & R. A. Hinde (Dir.), *Growing points in ethology* (pp. 401-421). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bateson, P. (2005). The role of play in the evolution of great apes and humans. Dans A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Dir.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 13-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Dir.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 282-316). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Baumrind, D. (1973). Will a day care center be a child development center? *Young Children*, 28(3), 154-169.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parenting disciplines. Dans L. Hoffman & L. W. Hoffman (Dir.), *Review of child development research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Beiser, M., Hamilton, H., Rummens, J. A., Oxman-Martinez, J., Ogilvie, L., Humphrey, C., & Armstrong, R. (2010). Predictors of emotional problems and physical aggression among children of Hong Kong Chinese, Mainland Chinese and Filipino immigrants to Canada. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *45*(10), 1011-1021.
- Bekoff, M. (1995). Play signals as punctuation: The structure of social play in canids. *Behaviour*, *132*(5-6), 419-429.
- Bekoff, M., & Byers, J. A. (1998). *Animal play: Evolutionary, comparative, and ecological perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press,
- Bell, M. A., & Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *28*(5), 409-420.
- Belsky, J. (1997). Theory testing, effect-size evaluation, and differential susceptibility to rearing influence: The case of mothering and attachment. *Child Development*, *68*(4), 598-600.
- Belsky, J., Gilstrap, B., & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project: I. Stability and change in mother-infant and father-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, *55*(3), 692-705.
- Belsky, J., Hsieh, K., & Crnic, K. (1998). Mothering, fathering and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3: Differential susceptibility to rearing experiences? *Development and Psychopathology*, *10*, 301-319.
- Bem, S. (1976). Probing the promise of androgyny. Dans A. G. Kaplan & J. P. Bean (Dir.), *Beyond sex-role stereotypes: Readings toward a psychology of androgyny* (pp. 48-62). Boston, MA: Little & Brown.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, *106*(1), 59-73.
- Berman, P. W. (1980). Are women more responsive than men to the young? A review of developmental situational variables. *Psychological Bulletin*, *88*, 668-695.
- Best, D. L., House, A. S., Barnard, A. L., & Spicker, B. S. (1994). Parent-child interactions in France, Germany, and Italy: The effects of gender and culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *25*, 181-193.
- Bianchi, S. M. (2000). Maternal employment and time with children: Dramatic changes or surprising continuity? *Demography*, *37*, 401-414.
- Biederman, J., Hirshfeld-Becker, D. R., Rosenbaum, J. F., Herot, C., Friedman, D., Snidman, N., Kagan, J., & Faraone, S. V. (2001). Further evidence of association between behavioral inhibition and social anxiety in children. *The American Journal of Psychiatry*, *158*(10), 1673-1679.
- Biller, H. B. (1970). Father absence and the personality development of the male child. *Developmental Psychology*, *2*(2), 181-201.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, *30*(3-4), 177-188.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *18*(2), 117-127.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, *66*, 255-271.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, *42*(6), 419-443.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647 – 663.

- Blurton Jones, N. G. (1967). An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school. Dans D. Morris (Dir.), *Primate ethology* (pp. 347-368). London: Weidenfeld & Nicholson.
- Blurton Jones, N. G. (1972). Categories of child-child interaction. Dans N. Blurton Jones (Dir.), *Ethological studies of child behavior* (pp. 97-127). Cambridge, G.-B.: Cambridge University Press.
- Blurton Jones, N. G., & Konner, M. J. (1973). Sex differences in behavior of London and Bushman children. Dans R. Michael & J. Crook (Dir.), *Comparative ecology and behavior of primates* (pp. 690-750). New York, NY: Academic Press.
- Bock, J. (2005). Farming, foraging, and children's play in the Okavango Delta, Botswana. Dans A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Dir.), *The nature of play: Great apes and humans*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bögels, S. M., Bamelis, L., & van der Bruggen, C. (2008). Parental rearing as a function of parent's own, partner's, and child's anxiety status: Fathers make the difference. *Cognition and Emotion*, 22(3), 522-538.
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26, 834-856.
- Bögels, S., & Phares, V. (2008). Fathers' role in the etiology, prevention and treatment of child anxiety: A review and new model. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 539-558.
- Bohlin, G., Bengtsgard, K., & Andersson, K. (2000). Social inhibition and overfriendliness as related to socioemotional functioning in 7- and 8-year-old children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 414-423.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Andersson, K. (2005). Behavioral inhibition as a precursor of peer social competence in early school age: The interplay with attachment and nonparental care. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 51(1), 1-19.

- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development, 75*(5), 1523-1537.
- Booth-LaForce, C., & Oxford, M. L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology, 44*(5), 1298-1313.
- Boulton, M. J. (1988). *A multi-methodological investigation of rough-and-tumble play, aggression, and social relationships in middle school children*. Thèse de doctorat inédite. University of Sheffield, G. B.
- Boulton, M. J. (1991a). A comparison of structural and contextual features of middle school children's playful and aggressive fighting. *Ethology and Sociobiology, 12*, 119-145.
- Boulton, M. J. (1991b). Partner preferences in middle school children's playful fighting and chasing. *Ethology and Sociobiology, 12*, 177-193.
- Boulton, M. J. (1992). Rough physical play in adolescents: Does it serve a dominance function? *Early Education and Development, 3*(4), 312-333.
- Boulton, M. J. (1993). Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: A developmental perspective. *British Journal of Developmental Psychology, 11*, 249-263.
- Boulton, M. J. (1996). A comparison of 8- and 11- year-old girls' and boys' participation in specific types of rough-and-tumble play and aggressive fighting: Implications for functional hypothesis. *Aggressive Behavior, 22*, 271-287.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1989). Issues in the study of children's rough-and-tumble play. Dans M. N. Bloch & A. D. Pellegrini (Dir.), *The ecological context of children's play* (pp. 57-83). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1992). The social nature of play fighting and play chasing: Mechanisms and strategies underlying cooperation and compromise.

- Dans J. H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Dir.), *The adapted mind* (pp. 429-444). New York, NY: Oxford University Press.
- Bourçois, V. (1997). Modalités de présence du père et développement social de l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*, 3, 389-399.
- Boyum, L., & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of marriage and family*, 57, 593-608.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*, 3, 355-533.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. New York, NY: Basic Books.
- Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(4), 503-512.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 29(4), 293-304.
- Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The co-construction of self in relationships. Dans C. A. Nelson (Dir.), *Memory and affect in development* (pp. 237-263). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development*, 75(2), 340-345.

- Bright, M. C., & Stockdale, D. F. (1984). Mothers', fathers', and preschool children's interactive behaviors in a play setting. *Journal of Genetic Psychology, 144*, 219-232.
- Brindley, C., Clarke, P., Hutt, C., Robinson, I., & Wethli, E. (1973). Sex differences in the activities and social interactions of nursery school children. Dans R. P. Michael & J. H. Crook (Dir.), *Comparative ecology and behavior of primates*. Londres, G.-B.: Academic Press.
- Broidy, L., Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). *The linkage of trajectories of childhood externalizing behaviors to later violent and nonviolent delinquency*. Communication présentée au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*(2), 222-245.
- Bugental, D. B., & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. Dans W. Damon & N. Eisenberg (Dir.), *Handbook of child psychology* (5^e éd., Vol. 3: Social, emotional, and personality development, pp. 389-462). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization Processes. Dans N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd., Vol. 3: Social, emotional, and personality development, pp. 366-428). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Bukowski, W. M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 49*(3), 390-400.
- Bukowski, W. M., & Abecassis, M. (2007). Self, other, and aggression: The never-ending search for the roots of adaptation. Dans P. H. Hawley, T. D. Little & P.

- C. Rodkin (Dir.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 185-207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bukowski, W. M., Rubin, K. H., & Parker, J. G. (2001). Social competence: Childhood and adolescence. Dans N. J. Smelser & P. B. Baltes (Dir.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 21, pp. 14258-14264). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001a). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, *108*(1), 273-279.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001b). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, *56*(6-7), 477-489.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, *71*(1), 127-136.
- Cacho, J. C. (2010). Perceived popularity, relational aggression, and victimization among middle school children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, *71*(3-B), 2040.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. Oxford, England: W. H. Freeman.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (Dir.). (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Garipey, J.-L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, *25*(2), 320-330.
- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development.

- Dans J. J. Gross (Dir.), *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2010). Emotion regulation and executive functioning in early development: Integrated mechanisms of control supporting adaptive functioning. Dans S. D. Calkins & M. A. Bell (Dir.), *Child development: At the intersection of emotion and cognition* (pp. 37-58). Washington, DC: APA.
- Campbell, S. B. (1991). Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: Individual differences in early behavior and outcomes. Dans D. Cicchetti & S. L. Toth (Dir.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 57-89). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. . Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Dir.), *Developmental psychopathology* (Vol. 1: Theory and methods, pp. 581-617). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Carson, J. L., Burks, V., & Parke, R. D. (1993). Parent-child physical play: Determinants and consequences. Dans K. MacDonald (Dir.), *Parent-child play: Descriptions and implications* (pp. 195-220). Albany, NY: State University of New York Press.
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development*, *67*, 2217-2226.
- Caspi, A., Elder, G. H., & Bem, D. J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology*, *24*(6), 824-831.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J. W., Theodore, R. F., Moffitt, T. E. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality*, *71*(4), 495-513.

- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L., & Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development, 63*(3), 603-618.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., & Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development, 12*(2), 198-221.
- Casiglia, A. C., LoCoco, A., & Zappulla, C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology, 34*(4), 723-730.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 111-122.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17*(4), 598-606.
- Chavira, D. A., Stein, M. B., & Malcarne, V. L. (2002). Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia. *Journal of Anxiety Disorders, 16*(6), 585-598.
- Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(2), 330-339.
- Chen, X. (2010). Shyness-inhibition in childhood and adolescence: A cross-cultural perspective. Dans K. H. Rubin & R. J. Coplan (Dir.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 213-235). New York, NY: The Guilford Press.
- Chen, X., Cen, G., Li, D., & He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in chinese children: The imprint of historical time. *Child Development, 76*(1), 182-195.

- Chen, X., Chen, H., & Kaspar, V. (2001). Group social functioning and individual socioemotional and school adjustment in Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 47(2), 264-299.
- Chen, X., DeSouza, A. T., Chen, H., & Wang, L. (2006). Reticent behavior and experiences in peer interactions in Chinese and Canadian children. *Developmental Psychology*, 42(4), 656-665.
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 855-873.
- Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 34(4), 677-686.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, Z.-Y. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 31(4), 531-539.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63(6), 1336-1343.
- Chen, X., Tse, H. C.-H. (2008). Social functioning and adjustment in Canadian-born children with Chinese and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 44(4), 1184-1189.
- Cillessen, A. H. N., Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Dir.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 356-374). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Cillessen, A. H., Van IJzendoorn, H. W., Van Lieshout, C. F., & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63(4), 893-905.

- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*(4), 485-498.
- Clarke-Stewart, K. A. (1978). And Daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development, 49*(2), 466-478.
- Cohen, D. (2006). *The development of play*. (3^e éd.). Londres, G.-B.: Routledge.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 29*(3), 261-282.
- Coley, R. (1998). Children's socialization experiences and functioning in single-mother households: The importance of fathers and other men. *Child Development, 69*(1), 219-230.
- Collins, W. A. (Dir.). (2002). *Romantic relations: Facts and fancy*. Chicago: Presidential address, Society for Research in Adolescence.
- Coltrane, S. (2007). Fathering: Paradoxes, contradictions, and dilemmas. Dans S. J. Ferguson (Dir.), *Shifting the center: Understanding contemporary families* (3^e éd., pp. 416-431). New York, NY: McGraw-Hill.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles, 52*(7-8), 497-509.
- Cook, S.C., Peterson, L. & DiLillo, D. (1999) Fear and exhilaration in response to risk: An extension of a model of injury risk in a real-world context, *Behavior Therapy, 30*, 5-15. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80042-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80042-2)
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York, NY: Scribner.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a "brave new world": Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 22*(4), 377-389.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Dir.), *Handbook of peer*

- interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, NY: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 36(3), 359-371.
- Coplan, R. J., & Armer, M. (2007). A "multitude" of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1(1), 26-32.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 32(4), 399-408.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagacé-Séguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.
- Coplan, R. J., Girardi, A., Findlay, L. C., & Frohlick, S. L. (2007). Understanding solitude: Young children's attitudes and responses toward hypothetical socially withdrawn peers. *Social Development*, 16(3), 390-409.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, and assessments. Dans K. H. Rubin & R. J. Coplan (Dir.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 3-20). New York, NY: The Guilford Press.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence

and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65(1), 129-137.

- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Unsociability and the preference for solitude in childhood. Dans K. H. Rubin & R. J. Coplan (Dir.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 64-83). New York, NY: The Guilford Press.
- Costabile, A., Genta, M. L., Zucchini, E., Smith, P. K., & Harker, R. (1992). Attitudes of parents toward war play in young children. *Early Education and Development*, 3(4), 356-369.
- Costabile, A., Smith, P. K., Matheson, L., Aston, J., Hunter, T., & Boulton, M. J. (1991). Cross-national comparison of how children distinguish serious and playful fighting. *Developmental Psychology*, 27(5), 881-887.
- Côté, S. M. (2009). A developmental perspective on sex differences in aggressive behaviors. Dans R. E. Tremblay, M. A. G. van Aken & W. Koops (Dir.), *Development and prevention of behaviour problems: From genes to social policy* (pp. 143-163). New York, NY: Psychology Press.
- Côté, S., Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Vitaro, F. (2002). Childhood behavioral profiles leading to adolescent conduct disorder: Risk trajectories for boys and girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(9), 1086-1094.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D., & Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Leblanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.

- Courtwright, D. T. (1996). *Violent land: Single men and social disorder from the frontier to the inner city*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Craig, M. (1922). Some aspects of education and training in relation to mental disorder. *Journal of Mental Science*, 68, 209-228.
- Crawley, S. B., & Sherrod, R. B. (1984). Parent-infant play during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7, 65-75.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K., Jansen, E. A., & Casas, J. F. (2004). Relational Aggression in Early Childhood: "You Can't Come to My Birthday Party Unless..." Dans M. Putallaz & K. L. Bierman (Dir.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Publications.
- Crick, N. R., & Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology*, 15(3), 719-742.
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85-95.
- Crozier, W. R., & Perkins, P. (2002). Shyness as a factor when assessing children. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), 239-244.
- Crumley, F. E., & Blumenthal, R. S. (1973). Children's reactions to temporary loss of the father. *The American Journal of Psychiatry*, 130(7), 778-782.
- Dalton-Hummel, D. (1982). Syntactic and conversational characteristics of fathers' speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 465-483.
- Darwin, C. (1872). Hatred and anger. Dans C. Darwin (Dir.), *The expression of the emotions in man and animals* (pp. 239-253). London, England: John Murray.

- Dealy, C. E. (1923). Problem children in the early school grades. *Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*, *18*, 125-136.
- Deater-Deckard, K., & O'Connor, T. G. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: Two behavioral genetic studies. *Developmental Psychology*, *36*(5), 561-570.
- Degnan, K. A., & Fox, N. A. (2007). Behavioral inhibition and anxiety disorders: Multiple levels of a resilience process. *Development and Psychopathology*, *19*(3), 729-746.
- Degnan, K. A., Henderson, H. A., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2008). Predicting social wariness in middle childhood: The moderating roles of childcare history, maternal personality and maternal behavior. *Social Development*, *17*(3), 471-487.
- Denham, S. A. (2006). Emotional competence: Implications for social functioning. Dans J. L. Luby (Dir.), *Handbook of preschool mental health: Development, disorders, and treatment*. New York, NY: The Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, *74*(1), 238-256.
- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence shown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, *72*(1), 70-82.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, *61*(4), 1145-1152.
- Deslauriers, J. M. (2002). L'évolution du rôle du père au Québec. *Intervention*, *116*, 52-61.
- Deslauriers, J.-M., Gaudet, J., & Bizot, D. (2009). Le rôle du père de la Nouvelle-France au Québec de demain. Dans D. Dubeau, A. Devault & G. Forget

- (Dir.), *La paternité au XXI^e siècle* (pp. 15-38). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Detting, A. C., Gunnar, M. R., & Donzella, B. (1999). Cortisol levels of young children in full-day childcare centers: Relations with age and temperament. *Psychoneuroendocrinology, 24*(5), 519-536.
- De Wit, J., & Hartup, W. W. (1974). *Determinants and origins of aggressive behavior*. Oxford, England: Mouton.
- De Wolff, M., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*(4), 571-591.
- Dickson, K. L., Walker, H., & Fogel, A. (1997). The relationship between smile type and play type during parent-infant play. *Developmental Psychology, 33*(6), 925-933.
- Di Giunta, L., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Gerbino, M., Castellani, V., & Bombi, A. S. (2010). Developmental trajectories of physical aggression: Prediction of overt and covert antisocial behaviors from self- and mothers' reports. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(12), 873-882.
- Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D., & Perusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology, 39*(2), 261-273.
- DiPietro, J. A. (1981). Rough-and-tumble play: A function of gender. *Developmental Psychology, 17*(1), 50-58.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review, 27*, 327-347.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist, 54*(9), 755-764.

- Dixon, S., Yogman, M., Tronick, E., Adamson, L., Als, H., & Brazelton, T. B. (1981). Early infant social interactions with parents and strangers. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 32-52.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assesment of social competence in children. Dans B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. Ledingham (Dir.), *Children's peer relations: Issues in assesment and intervention* (pp. 3-22). New York, NY: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 719-788). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dubeau, D., Clément, M.-E., & Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier ! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité. *Enfances, Familles, Générations*, 3, 17-39. <http://www.efg.inrs.ca/>
- Dubeau, D., Coutu, S., & Lavigueur, S. (2007). L'engagement parental: Des liens qui touchent les mères, les pères, le climat familial et l'adaptation sociale de l'enfant. Dans G. Bergonnier-Dupuy & M. Robin (Dir.), *Couple conjugal, couple parental: Vers de nouveaux modèles* (pp. 75-102). Paris: Érès.
- Dubeau, D., Devault, A., & Forget, G. (Dir.). (2009). *La paternité au XXie siècle*. Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.

- Dubeau, D., Devault, A., & Paquette, D. (2009). L'engagement paternel, un concept aux multiples facettes. Dans D. Dubeau, A. Devault & G. Forget (Dir.), *La paternité au XXIe siècle* (pp. 71-98). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Dubowitz, H., Black, M. M., Cox, C. E., Kerr, M. A., Litrownik, A. J., Radhakrishna, A., English, D. J., Schneider, M. W., & Runyan, D. K. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment, 6*, 300-309.
- Dumas, J. E., LaFrenière, P. J., & Serketich W. J. (1995). 'Balance of power': A transactional analysis of control in mother-child dyads involving socially competent, aggressive, and anxious children. *Journal of Abnormal Psychology, 104*(1), 104-113.
- Dumont, C., & Paquette, D. (2008). L'attachement père-enfant et l'engagement paternel: Deux concepts centraux pour mieux prédire le développement de l'enfant. *Revue de psychoéducation, 37*(1), 27-46.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology, 18*(2), 159-177.
- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development, 73*(2), 621-635.
- Dunn, J., & Munn, P. (1986). Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 27*(5), 583-595.
- Earls, F. (1977). The fathers (not the mothers): Their importance and influence with infants and young children. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development, 81-107*.
- Easterbrooks, M. A., & Goldberg, W. A. (1990). Security of toddler-parent attachment: Relation to children's sociopersonality functioning during

- kindergarten. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Dir.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 221-244). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Edwards, C. P., & Whiting, B. B. (1993). "Mother, older sibling and me": The overlapping roles of caregivers and companions in the social world of two- to three-year-olds in Ngeca, Kenya. Dans K. MacDonald (Dir.), *Parent-child play: Descriptions and implications*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1974). The myth of the aggression-free hunter and gatherer society. Dans R. L. Holloway (Dir.), *Primate aggression, territoriality, and xenophobia: A comparative perspective* (pp. 425-457). New York, NY: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. Dans P. Salovey & D. J. Sluyter (Dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp. 129-167). New York, NY: Basic Books.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development, 65*(1), 109-128.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 646-718). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*(6), 993-1006.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, *70*(6), 1360-1372.
- Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1984). Social competence: A developmental perspective. *School Psychology Review*, *13*(3), 267-277.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughn, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. Dans J. J. Gross (Dir.), *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., Cumberland, A., & Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, *22*, 544-567.
- Eisenberg, N., Pidada, S., & Liew, J. (2001). The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development*, *72*(6), 1747-1763.
- Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C., & Guthrie, I. K. (1998). Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child Development*, *69*(3), 767-790.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Thompson, M. (2004). The

- relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development*, 75(1), 25-46.
- Eisenberg, N., Vaughn, J., Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation and peer social competence. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 473-489). New York, NY: The Guilford Press.
- Ely, R., Gleason, J. B., Narasimhan, B., & McCabe, A. (1995). Family talk about talk: Mothers lead the way. *Discourse Processes*, 19, 201-218.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 35(3), 405-416.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 50(1-2), 147-166.
- Evans, M. A. (2001). Shyness in the classroom and home. Dans W. R. Crozier & L. E. Alden (Dir.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 159-183). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921-932.
- Fagen, R. M. (1981). *Animal play behavior*. New York, NY: Oxford University Press.

- Fagot, B. I., Kronsberg, S., & MacGregor, D. (1985). Adult responses to young children in risky situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, *31*(4), 385-395.
- Farver, J. A. M. (1993). Cultural differences in scaffolding pretend play: A comparison of American and Mexican mother-child and sibling-child pairs. Dans K. MacDonald (Dir.), *Parent-child play: Descriptions and implications*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Farver, J. A. M., & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, *30*(3), 334-341.
- Farver, J. A. M., & Howes, C. (1988). Cross-cultural differences in social interaction: A comparison of American and Indonesian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *19*(2), 203-215.
- Farver, J. A. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development*, *66*(4), 1088-1099.
- Farver, J. A. M., & Shin, Y. L. (1997). Social pretend play in Korean- and Anglo-American preschoolers. *Child Development*, *68*(3), 544-556.
- Farver, J. A. M., & Wimbari, S. (1995). Paternal participation in toddlers' pretend play. *Social Development*, *4*(1), 17-31.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1996). Factors associated with continuity and changes in disruptive behavior patterns between childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *24*(5), 533-553.
- Flanders, J. L., Leo, V., Paquette, D., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2009). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression: An observational study of father-child play dyads. *Aggressive Behavior*, *35*, 285-295.
- Flanders, J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study. *Journal of Family Violence*, *25*, 357-367.

- Flick, U. (2006). Paradigm lost? Reconsidering health psychology. *Journal of Health Psychology, 11*(3), 351-354.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002a). Father involvement in childhood and trouble with the police in adolescence: Findings from the 1958 British cohort. *Journal of Interpersonal Violence, 17*(6), 689-701.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002b). What predicts good relationships with parents in adolescence and partners in adult life: Findings from the 1958 British birth cohort. *Journal of Family Psychology, 16*(2), 186-198.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18*(3), 323-340.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology, 56*, 235-262.
- Frank, S. M. (Dir.). (1998). *Life with father: Parenthood and masculinity in the nineteenth-century American North*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Freeman, H., Newland, L. A., & Coyl, D. D. (2008). Father beliefs as a mediator between contextual barriers and father involvement. *Early Child Development and Care, 178*(7-8), 803-819.
- Frascarolo, F. (1997). Les incidences de l'engagement paternel quotidien sur les modalités d'interaction ludique père-enfant et mère-enfant. *Enfance, 3*, 381-387.
- Frascarolo, F. (1994). *Engagement paternel quotidien et relations parents-enfants*. Thèse de doctorat inédite. Université de Genève.
- Freud, S. (1924). The passing of the Oedipus complex. *The International Journal of Psychoanalysis, 5*, 419-424.

- Frey, C., & Hoppe-Graff, S. (1994). Serious and playful aggression in Brazilian girls and boys. *Sex Roles, 30*, 249-268.
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., & Christ, M. A. G. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review, 13*(4), 319-340.
- Frodi, A. M., Lamb, M. E., Hwang, C. P., & Frodi, M. (1983). Father-mother-infant interactions in traditional and nontraditional Swedish families: A longitudinal study. *Alternative Lifestyles, 5*, 142-163.
- Fry, D. P. (1987). Differences between playfighting and serious fighting among Zapotec children. *Ethology & Sociobiology, 8*(4), 285-306.
- Fry, D. P. (1988). Intercommunity differences in aggression among Zapotec children. *Child Development, 29*(4), 1008-1019.
- Fry, D. P. (1990). Play aggression among Zapotec children: Implications for the practice hypothesis. *Aggressive Behavior, 16*(5), 321-340.
- Fry, D. P. (1992). "Respect for the rights of others is peace": Learning aggression versus nonaggression among the Zapotec. *American Anthropologist, 94*(3), 621-639.
- Fry, D. P. (2005). Rough-and-tumble social play in humans. Dans A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Dir.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 54-85). New York, NY: The Guilford Press.
- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(6), 1580-1591.
- Gagnon, M.-N., & Paquette, D. (2009). La coparentalité dans le système familial. Dans D. Dubeau, A. Devault & G. Forget (Dir.), *La paternité au XXIe siècle* (pp. 123-133). Québec: QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*(4), 589-600.

- Garcia-Coll, C., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development, 55*(3), 1005-1019.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*(1), 257-278.
- Gazelle, H., Putallaz, M., Li, Y., Grimes, C. L., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2005). Anxious solitude across contexts: Girls' interactions with familiar and unfamiliar peers. *Child Development, 76*(1), 227-246.
- Gazelle, H., & Rudolph, K. D. (2004). Moving toward and away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious solitary youth. *Child Development, 75*(3), 829-849.
- Gazelle, H., & Spangler, T. (2007). Early childhood anxious solitude and subsequent peer relationships: Maternal and cognitive moderators. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(5-6), 515-535.
- Gergen, K. J., Gergen, M. M., & Meter, K. (1972). Individual orientations to prosocial behavior. *Journal of Social Issues, 28*(3), 105-130.
- Godleski, S. A., & Ostrov, J. M. (2010). Relational aggression and hostile attribution biases: Testing multiple statistical methods and models. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, 38*(4), 447-458.
- Goldfried, M. R., & D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral analytic model for assessing competence. Dans C. D. Spielberger (Dir.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1, pp. 151-195). New York, NY: Academic Press.
- Golinkoff, R. M., & Ames, G. J. (1979). A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children. *Child Development, 50*, 28-32.
- Goodenough, F. L. (1931). *Anger in young children*. Oxford, England: University of Minnesota.

- Gosso, Y., Otta, E., Salum e Morais, M. d. L., Ribeiro, F. J. L., & Bussab, V. S. R. (2005). Play in hunter-gatherer society. Dans A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Dir.), *The nature of play: Great apes and humans*. New York, NY: The Guilford Press.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2002). Paternal child-rearing style and child social anxiety: Investigation of child perceptions and actual father behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 259–267.
- Greenfield, P. M., Suzuki, L. K., Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural pathways through human development. Dans K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon & R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd., Vol. 4: Child psychology in practice, pp. 655-699). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Greig, A., & Taylor, J. (Dir.). (1999). *Doing research with children*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (2001). Assessment of social skills in children and adolescents. Dans J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske & H. L. Janzen (Dir.), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children* (pp. 325-355). San Diego, CA: Academic Press.
- Griswold, R. L. (Dir.). (1993). *Fatherhood in America: A history*. New York, NY: Basic Books.
- Griswold, R. L. (1998). The history and politics of fatherlessness. Dans C. R. Daniels (Dir.), *Lost fathers* (pp. 11-32). New York, NY: St-Martin's Press.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. New York, NY: Appleton.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Dans J. J. Gross (Dir.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.

- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1998). Développement de l'attachement et adaptation psychologique du berceau au tombeau. *Enfance*, 3, 44-68.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11(3), 307-331.
- Haapasalo, J., & Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. Dans G. G. Bear & K. Minke (Dir.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hane, A. A., Cheah, C., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2008). The role of maternal behavior in the relation between shyness and social reticence in early childhood and social withdrawal in middle childhood. *Social Development*, 17(4), 795-811.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 50(1), 17-38.
- Harlow, H. F. (1962). The heterosexual affectional system in monkeys. *American Psychologist*, 17(1), 1-9.
- Harlow, H. F. (1965). Total social isolation: Effects on Macaque monkey behavior. *Science*, 148(Whole no. 3670), 666.
- Harlow, H. F., & Harlow, M. K. (1962). The effect of rearing conditions on behavior. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(5), 213-224.

- Harris, K. H., Furstenberg, F. F., & Marmer, J. K. (1998). Paternal involvement with adolescents in intact families: The influence of fathers over the life course. *Demography, 35*, 201-216.
- Harrist, A. W., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1994). Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relation with children's subsequent kindergarten adjustment. *Family Relations, 43*, 417-424.
- Harrist, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review, 22*, 555-592.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., Porter, C. L., Jin, S., Olsen, S. F., & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia and the United States. *International Journal of Behavioral Development, 24*(1), 73-81.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist, 29*(5), 336-341.
- Hastings, P. D., Nuselovici, J. N., Rubin, K. H., & Cheah, C. S. (2010). Shyness, parenting, and parent-child relationships. Dans K. H. Rubin & R. J. Coplan (Dir.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 107-130). New York, NY: The Guilford Press.
- Hastings, P. D., & Rubin, K. H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development, 70*(3), 722-741.
- Hastings, P. D., Sullivan, C., McShane, K. E., Coplan, R. J., Utendale, W. T., & Vyncke, J. D. (2008). Parental socialization, vagal regulation, and preschoolers' anxious difficulties: Direct mothers and moderated fathers. *Child Development, 79*(1), 45-64.
- Hay, D. F., Castle, J., & Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development, 71*(2), 457-467.

- Hay, D. F., Nash, A., & Pedersen, J. (1983). Interaction between six-month-old peers. *Child Development, 54*(3), 557-562.
- Hayden, E. P., Klein, D. N., Durbin, C. Emily, O., & Thomas M. (2006). Positive emotionality at age 3 predicts cognitive styles in 7-year-old children. *Development and Psychopathology, 18*(2), 409-423.
- Hawkins, A. J., & Dollahite, D. (Dir.). (1997). *Generative fathering*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*(1), 97-132.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26*(2), 167-176.
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 213-235.
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. Dans P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Dir.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 1-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hazen, N. L., & Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and intervention context. *Child Development, 60*(4), 867-876.
- Henderson, H. A., Fox, N. A., & Rubin, K. H. (2001). Temperamental contributions to social behavior: The moderating roles of frontal EEG asymmetry and gender. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(1), 68-74.
- Herzog, J. M. (1982). On father hunger: The father's role in the modulation of aggressive drive and fantasy. Dans S. H. Cath, A. Gurvitt & J. Ross (Dir.), *Father and child* (pp. 163-174). Boston, MA: Little Brown.

- Hetherington, E. M. (1966). Effects of father absence on sex-typed behavior in Negro and White pre-adolescent males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 87-91.
- Hetherington, E. M. (1972). Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. *Developmental Psychology*, 7(3), 313-326.
- Hetherington, M. E., & Kelly, J. E. (Dir.). (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. M. (1997). The effects of divorce on fathers and their children. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (3^e éd., pp. 191-211). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hewlett, B. S. (1987). Intimate fathers: Patterns of paternal holding among Aka Pygmies. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The father's role: Cross-cultural perspectives* (pp. 295-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hines, M., & Kaufman, F. R. (1994). Androgen and the development of human sex-typical behavior: Rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Child Development*, 65(4), 1042-1053.
- Hinde, R. A. (1980). *Ethology*. London: Fontana.
- Hobbes, T. (1651/1958). *Leviathan*. Indianapolis, IN: Liberal Arts Press.
- Hobbes, T. (1647/1998). *De Cive*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hofferth, S. L., & Anderson, K. G. (2003). Are all dads equal? Biology versus marriage as a basis for paternal investment. *Journal of marriage and family*, 65, 213-232.
- Hoffman, L. W. (1960). Effects of the employment of mothers on parental power relations and the division of household tasks. *Marriage & Family Living*, 22, 27-35.
- Hoffman, L. W., & Youngblade, L. M. (Dir.). (1999). *Mothers at work: Effects on children's well-being*. Cambridge, G.-B.: Cambridge University Press.

- Hogbin, I. I. (1970). A New Guinea childhood. Dans J. Middleton (Dir.), *From child to adult*. Garden City, NY: Natural History Press.
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence, 17*(3), 525-540.
- Holmbeck, G. N. (2002). Post-hoc probing of significant moderational and mediational effects in studies of pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology, 27*, 87-96.
- Hops, H., & Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. Dans B. Schneider, K. H. Rubin & J. Ledingham (Dir.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Hossain, Z., Field, T., Pickens, J., Malphurs, J., & Del Valle, C. (1997). Fathers' caregiving in low-income African-American and Hispanic American families. *Early Development and Parenting, 6*, 73-82.
- Hossain, Z., & Roopnarine, J. L. (1994). African-American fathers' involvement with infants: Relationship to their functional style, support, education, and income. *Infant Behavior and Development, 17*, 175-184.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*(3), 252-272.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*(1), 94.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*(5), 961-974.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 40*(1), 1-20.

- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(1), 95-118.
- Hubbard, J. A., Morrow, M. T., Romano, L. J., & McAuliffe, M. D. (2010). The role of anger in children's reactive versus proactive aggression: Review of findings, issues of measurement, and implications for intervention. Dans W. F. Arsenio, & E. A. Lemerise (Dir.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (pp. 201-217). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hubbard, J. A., Romano, L. J., McAuliffe, M. D., & Morrow, M. T. (2010). Anger and the reactive-proactive aggression distinction in childhood and adolescence. Dans M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Dir.), *International handbook of anger: Constituent and concomitant biological, psychological, and social processes* (pp. 231-239). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behavior Research and Therapy, 39*, 1411–1427.
- Huesmann, L. R., & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. Dans L. R. Huesmann (Dir.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 153-186). New York, NY: Plenum Press.
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hughes, J. N. (1989). A cognitive-behavioral model for assessing children's social competence. Dans J. N. Hughes & R. J. Hall (Dir.), *Cognitive-behavioral psychology in the schools* (pp. 136-165). New York, NY: The Guilford Press.
- Huijbregts, S. C. J., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2007). Associations of maternal prenatal smoking with early childhood

- physical aggression, hyperactivity-impulsivity, and their co-occurrence. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 35(2), 203-215.
- Hummel, R. M., & Gross, A. M. (2001). Socially anxious children: An observational study of parent-child interaction. *Child and Family Behavior Therapy*, 23, 19-40.
- Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1984). Rough-and-tumble in preschool and playground. Dans P. K. Smith (Dir.), *Play in animals and humans* (pp. 241-266). New York, NY: Basil Blackwell.
- Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in school children: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58, 201-212.
- Hunter, F. T., McCarthy, M. E., MacTurk, R. H., & Vietze, P. M. (1987). Infants' social-constructive interactions with mothers and fathers. *Developmental Psychology*, 23, 249-254.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64(3), 879-896.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61(6), 2004-2021.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D., & Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35(2), 547-560.
- Isley, S., O'Neil, R., & Parke, R. D. (1996). The relations of parental affect and control behaviors to children's classroom acceptance: A concurrent and predictive analysis. *Early Education and Development*, 7, 7-23.

- Jacklin, C. N., DiPietro, J. A., & Maccoby, E. E. (1984). Sex-typing behavior and sex-typing pressure in child/parent interaction. *Archives of Sexual Behavior*, *13*, 413-425.
- Jarvis, P. (2006). Rough-and-tumble play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, *4*, 330-346.
- Jarvis, P. (2007). Dangerous activities within an invisible playground: A study of emergent male football play and teachers' perspectives of outdoor free play in the early years of primary school. *International Journal of Early Years Education*, *15*(3), 245-259.
- Jennings, K. D., Fitch, D., & Suwalsky, J. T. (1987). Social cognition and social interaction in three-year-olds: Is social cognition truly social? *Child Study Journal*, *17*(1), 1-14.
- Jenvey, V. B., & Jenvey, H. L. (2002). Criteria used to categorize children's play: Preliminary findings. *Social Behavior and Personality*, *30*(8), 733-740.
- Johansen, S. (Dir.). (2000). *Family man: Middle-class fatherhood in early industrializing America*. New York, NY: Routledge.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). Play development and assesment: Birth to eight years. Dans J. E. Johnson, J. F. Christie & F. Wardle (Dir.), *Play, development, and early education* (pp. 55-92). New York, NY: Pearson Education.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S., & Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, *295*(5564), 2468-2471.
- Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, D., Côté, S., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2008). Controlling parenting and physical aggression during elementary school. *Child Development*, *79*(2), 411-425.
- Juster, F. T. (1985). A note on recent changes in time use. Dans F. T. Juster & F. Stafford (Dir.), *Time, goods, and well-being* (pp. 313-332). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

- Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to unfamiliarity. *Child Development, 68*(1), 139-143.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development, 55*(6), 2212-2225.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science, 240*(48-49), 167-171.
- Kagan, J., Snidman, N., Kahn, V., & Towsley, S. (2007). The preservation of two infant temperaments into adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 72*(2), 44-60.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*(2), 81-89.
- Kazura, K. (2000). Fathers' qualitative and quantitative involvement: An investigation of attachment, play, and social interactions. *The Journal of Men's Studies, 9*(1), 41-57.
- Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin, 121*(1), 95-113.
- Keenan, K., & Wakschlag, L. S. (2000). More than the terrible twos: The nature and severity of behavior problems in clinic-referred preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(1), 33-46.
- Kerig, P. K., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1993). Marital quality and gender differences in parent-child interaction. *Developmental Psychology, 29*, 931-939.
- Kerns, K. A., & Barth, J. M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*(2), 243-260.

- Kiang, L., Moreno, A. J., & Robinson, J. A. L. (2004). Maternal preconceptions about parenting predict child temperament, maternal sensitivity, and children's empathy. *Developmental Psychology, 40*(6), 1081-1092.
- Kimmel, M. (Dir.). (1996). *Manhood in America: A cultural history*. New York, NY: Free Press.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G., & Reuter, T. R. . (2010). Peer experiences of anxious and solitary withdrawn youth: An integrative review of the developmental and clinical literature. *Clinical Child and Family Psychology Review, 13*, 91-128.
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development, 68*(1), 94-112.
- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science, 11*(6), 191-195.
- Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development, 66*(1), 236-254.
- Kochanska, G., Aksan, N., Prisco, T. R., & Adams, E. E. (2008). Mother-child and father-child mutually responsive orientation in the first 2 years and children's outcomes at preschool age: Mechanisms of influence. *Child Development, 79*(1), 30-44.
- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality, 71*(6), 1087-1112.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*(2), 220-232.

- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 49(4), 401-425.
- Konner, M. J. (1972). Aspects of the developmental ethology of a foraging people. Dans N. G. Blurton Jones (Dir.), *Ethological studies of child behavior*. Oxford, England: Cambridge University Press.
- Kosterman, R., Haggerty, K. P., Spoth, R., & Redmond, C. (2004). Unique influence of mothers and fathers on their children's antisocial behavior. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 762-778.
- Kotelchuk, M. (1976). The infant's relationship to the father: Experimental evidence. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Kromelow, S., Harding, C., & Touris, M. (1990). The role of the father in the development of stranger sociability during the second year. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60, 521-530.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. E. (2002). World report on violence and health. Geneva: World Health Organization.
- Kuczynski, L., & Kochanska, G. (1990). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26(3), 398-408.
- Laberge, D. (1985). L'invention de l'enfance: Modalités institutionnelles et support idéologique. *Criminologie*, 13(1), 73-95.
- Labrell, F. (1996). Paternal play with toddlers: Recreation and creation. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 43-54.
- Labrell, F. (1997). L'apport spécifique du père au développement cognitif de l'enfant. *Enfance*, 10, 361-369.
- Labrell, F., Deleau, M., & Juhel, J. (2000). Fathers' and mothers' distancing strategies towards toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 356-361.

- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology, 14*(4), 909-924.
- Lacourse, E., Nagin, D. S., Vitaro, F., Côté, S., Arseneault, L., & Tremblay, R. E. (2006). Prediction of early-onset deviant peer group affiliation: A 12-year longitudinal study. *Archives of General Psychiatry, 63*(5), 562-568.
- Lachance, A. (Dir.). (1984). *Crimes et criminels en Nouvelle-France*. Montréal, QC: Éditions Boréal Express.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*, 333-359.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development, 77*(4), 822-846.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*(4), 910-929.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579-1601.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (1999). Children's interpersonal perceptions as a function of sociometric and peer-perceived popularity. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 160*(2), 225-242.

- LaFrenière, P. J., Dubeau, D., Janosz, M., & Capuano, F. Socio-affective profile of the preschool child. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 19(1), 1990, 23-41.
- LaFrenière, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment*, 4(4), 442-450.
- LaFrenière, P. J., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montirosso, R., & Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 201-219.
- LaFrenière, P. J., Provost, M. A., & Dubeau, D. (1992). From an insecure base: Parent-child relations and internalizing behavior in the pre-school. *Early Development & Parenting*, 1(3), 137-148.
- LaFrenière, P. J., & 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.
- LaFrenière, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/ethological perspective. *Child Development*, 55(5), 1958-1965.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403-414.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 254-266.
- Lamb, M. E. (1977). Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48, 167-181.

- Lamb, M. E. (1980). The father's role in the facilitation of infant mental health. *Infant Mental Health Journal, 1*, 140-149.
- Lamb, M. E. (Dir.). (1981). *The role of the father in child development*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. (1997). *The role of the father in child development*. (3^e éd.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage and Family Review, 29*(2-3), 23-42.
- Lamb, M. E. (Dir.). (2004). *The role of the father in child development* (4^e éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Frodi, A. M., Hwang, C. P., & Frodi, M. (1982). Involvement in infant care: Attitudinal and behavioral correlates. Dans M. E. Lamb (Dir.), *Nontraditional families: Parenting and child development* (pp. 117-137). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lamb, M. E., Frodi, M., Hwang, C. P., & Frodi, A. M. (1983). Effects of paternal involvement on infant preferences for mothers and fathers. *Child Development, 54*, 450-458.
- Lamb, M. E., Hwang, C. P., Frodi, A. M., & Frodi, M. (1982). Security of mother- and father-infant attachment and its relation to sociability with strangers in traditional and non-traditional Swedish families. *Infant Behavior and Development, 5*(355-367).
- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2004). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (4^e éd., pp. 272-306). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. Dans J. B. Lancaster, J. Altman & A. Rossi (Dir.), *Parenting accross the lifespan: Biosocial perspectives* (pp. 11-42). New York, NY: Academic Press.

- Lamb, M. E., Pleck, J. H., & Levine, J. A. (1985). The role of the father in child development: The effects of increased paternal involvement. Dans B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Dir.), *Advance in clinical child psychology* (Vol. 8, pp. 220-266). New York, NY: Plenum.
- Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father: An introduction. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (4^e éd., pp. 1-31). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Langlois, J. H., & Downs, A. C. (1980). Mothers, fathers and peers as socialization agents of sex-typed play in young children. *Child Development*, 51, 1237-1247.
- LaRossa, R. (Dir.). (1997). *The modernization of fatherhood: A social and political history*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (2003). *Shared beginnings, divergent lives: Delinquent boys to age 70*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11 (1), 87-109.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development*, 11(4), 508-533.
- Le Camus, J. (1995). Les interactions père-enfant en milieu aquatique. *Revue Internationale de Pédiatrie*, 255, 7-17.
- Le Camus, J. (Dir.). (2000). *Le vrai rôle du père*. Paris: Odile Jacob.
- Lehman, H. C. (1926). The play activities of persons of different ages, and growth stages in play behavior. *Pedagogical Seminary*, 33, 250-272.
- Lehman, H. C., & Anderson, T. H. (1928). Social participation vs. solitariness in play. *Pedagogical Seminary*, 34, 279-289.
- Lemerise, E. A. (1997). Patterns of peer acceptance, social status, and social reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 43(2), 199-218.

- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(5), 595-618.
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology, 26*(5), 745-751.
- Lewis, C., & Gregory, S. (1987). Parents' talk to their infants: Interpreting observed differences between mothers and fathers. *First Language, 7*, 201-216.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education, 18*(2), 211-228.
- Lewis, M., & Miller, S. M. (1990). *Handbook of developmental psychopathology*. New York, NY: Plenum.
- Lieb, R., Wittchen, H. U., Hofler, M., Fuetsch, M., Stein, M. B., & Merikangas, K. R. (2000). Parental psychopathology, parenting styles, and the risk of social phobia in offspring: A prospective-longitudinal community study. *Archives of General Psychiatry, 57*, 859-866.
- Lindsey, E. W., Caldera, Y. M., & Tankersley, L. (2009). Marital conflict and the quality of young children's peer play behavior: The mediating and moderating role of parent-child emotional reciprocity and attachment security. *Journal of Family Psychology, 23*(2), 130-145.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2000). Parent-child physical and pretense play: Links to children's social competence. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(4), 565-591.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001a). Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development. *Sex Roles, 44*(3-4), 155-176.
- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001b). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations, 50*, 348-354.

- Lindsey, E. W., & Mize, J. (2001c). Measuring parent-child mutuality during play. Dans P. K. Kerig & K. M. Lindahl (Dir.), *Family observational coding systems: Resources for systemic research* (pp. 171-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindsey, E. W., Mize, J., & Pettit, G. S. (1997a). Differential play patterns of mothers and fathers of sons and daughters: Implications for children's gender role development. *Sex Roles, 37*(9/10), 643-661.
- Lindsey, E. W., Mize, J., & Pettit, G. S. (1997b). Mutuality in parent-child play: Consequences for children's peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*(4), 523-538.
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 49*(3), 343-369.
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 27*(2), 122-133.
- Locke, J. (1693/1996). *Some thoughts concerning education*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1998). Multiple risk factors for multiproblem boys: Co-occurrence of delinquency, substance use, attention deficit, conduct problems, physical aggression, covert behavior, depressed mood, and shy/withdrawn behavior. Dans R. Jessor (Dir.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 90-149). New York, NY: Cambridge University Press.
- Loeber, R., Green, S. M., Keenan, K., & Lahey, B. B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 34*(4), 499-509.

- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist, 53*(2), 242-259.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. New York, NY: Harcourt, Brace and World.
- Lowenstein, P., & Svendsen, M. (1938). Experimental modification of the behavior of a selected group of shy and withdrawn children. *American Journal of Orthopsychiatry, 8*, 639-653.
- Luthar, S. S. (1995). Social competence in the school setting: Prospective cross-domain associations among inner-city teens. *Child Development, 66* (2), 416-429.
- Lynn, D. B., & Sawrey, W. L. (1959). The effects of father-absence on Norwegian boys and girls. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*(2), 258-262.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109*, 267-296.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.
- Maccoby, E. E. (1983). Social-emotional development and response to stressors. Dans N. Garmezy & M. Rutter (Dir.), *Stress, coping, and development in children* (pp. 217-234). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*(4), 513-520.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press/Harvard University Press.
- Maccoby, E. E. (1999). The uniqueness of the parent-child relationship. Dans W. A. Collins & B. Laursen (Dir.), *Relationships as developmental contexts* (pp. 157-175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Dir.), *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4. Socialization, personality, and social development, pp. 1-101). New York, NY: Wiley.
- MacDonald, K. (1987). Parent-child physical play with rejected, neglected, and popular boys. *Developmental Psychology*, 23(5), 705-711.
- MacDonald, K. (1993). Parent-child play: An evolutionary perspective. Dans K. MacDonald (Dir.), *Parent-child play: Descriptions and implications* (pp. 113-143). Albany, NY: State University of New York Press.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1986). Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents. *Sex Roles*, 15(7/8), 367-378.
- Manassis, K., & Bradley, S. J. (1994). The development of childhood anxiety disorders: Toward an integrated model. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 345-366.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R. D., & Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of marriage and family*, 62, 1173-1191.
- Martin, P., & Caro, T. (1985). On the function of play and its role in behavioral development. Dans J. Rosenblatt, C. Beer, M. Bushnel & P. Slater (Dir.), *Advances in the study of behavior* (Vol. 15, pp. 59-103). New York, NY: Academic Press.

- Martini, M. (1994). Peer interactions in Polynesia: A view from the Marquesas. Dans J. L. Roopnarine, J. E. Johnson & F. Hooper (Dir.), *Children's play in diverse cultures*. Albany, NY: SUNY Press.
- McBride, B. A., & Lutz, M. M. (2004). Intervention: Changing the nature and extent of father involvement. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (4^e éd., pp. 446-475). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- McCord, J., Widom, C. S., & Crowell, N. E. (2001). *Juvenile crime, juvenile justice*. Washington, DC: National Academy Press.
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2009). Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology*, 45(1), 224-235.
- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Wang, S. J. (2003). Differences between mothers' and fathers' advice-giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 49(1), 55-76.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGrew, W. C. (1972a). *An ethological study of children's behavior*. Oxford, England: Academic Press.
- McGrew, W. C. (1972b). Aspects of social development in nursery school children with emphasis on introduction to the group. Dans N. Blurton Jones (Dir.), *Ethological studies of child behavior*. Oxford, England: Cambridge University Press.
- McLanahan, S. S. (1997). Parent absence or poverty: Which matters more? Dans G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Dir.), *Consequences of growing up poor* (pp. 35-48). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- McLanahan, S. S., & Sandefur, G. (Dir.). (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- McLanahan, S., & Teitler, J. (1999). The consequences of father absence. Dans M. E. Lamb (Dir.), *Parenting and child development in "nontraditional families"* (pp. 83-102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 27*(2), 155-172.
- McShane, K. E., & Hastings, P. D. (2009). The new friends vignettes: Measuring parental psychological control that confers risk for anxious adjustment in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 33*(6), 481-495.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ménard, A. M. (2001). *L'influence de trois modèles parentaux sur les développement émotif, affectif et social de l'enfant d'âge préscolaire*. Mémoire de maîtrise inédite, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Millar, S. (2002). *La psychologie du jeu chez les enfants et les animaux*. Paris : Payot et Rivages.
- Mills, R. S. L., & Rubin, K. H. (1998). Are behavioral and psychological control both differentially associated with childhood aggression and social withdrawal? *Canadian Journal of Behavioral Science 30*(2), 132–136.
- Mize, J., & Ladd, G. W. (1990). Toward the development of successful social skills training for preschool children. Dans S. R. Asher & J. D. Coie (Dir.), *Peer rejection in childhood* (pp. 338-361). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development, 68*(2), 312-332.

- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*(4), 674-701.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, *13*(2), 355-375.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., & Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, *8*(2), 399-424.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Morine, K. A. (2009). Emotion knowledge and relational aggression in preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, *70*(6-B), 3811.
- Morison, P., & Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, *62*(5), 991-1007.
- Mott, F. L. (1994). Sons, daughters, and fathers' absence: Differentials in father-leaving probabilities and in home environments. *Journal of Family Issues*, *15*, 97-128.
- Mullen, M., Snidman, N., & Kagan, J. (1993). Free-play behavior in inhibited and uninhibited children. *Infant Behavior & Development*, *16*(3), 383-389.
- Munson, J. A., McMahon, R. J., & Spieker, S. J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Development and Psychopathology*, *13*(2), 277-296.

- Musick, M. A., Herzog, A. R., & House, J. S. (1999). Volunteering and mortality among older adults: Findings from a national sample. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 54B(3), S173-S180.
- Muthén, B. (2004). Latent variable analysis: Growth mixture modeling and related techniques for longitudinal data. Dans D. Kaplan (Dir.), *Handbook of quantitative methodology for the social sciences*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nagin, D. S. (1999). Analyzing developmental trajectories: A semiparametric, group-based approach. *Psychological Methods*, 4(2), 139-157.
- Nagin, D. S. (2005). *Group-based modeling of development over the life course*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nagin, D. S., & Land, K. C. (1993). Age, criminal careers, and population heterogeneity: Specification and estimation of a nonparametric, mixed Poisson model. *Criminology*, 31, 327-362.
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181-1196.
- Nagin, D. S., Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58(4), 339-394.
- Neill, S. R. (1976). Aggressive and non-aggressive fighting in twelve-to-thirteen year old pre-adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(3), 213-220.
- Neill, S. R. (1985). Rough-and-tumble and aggression in school children: Serious play? *Animal Behavior*, 33(4), 1380-1382.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200.

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *113*(1), 99-128.
- Newman, D. L., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1997). Antecedents of adult interpersonal functioning: Effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology*, *33*(2), 206-217.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle school: Predictors, correlates, and outcomes. *SRCD Monographs*, *69*(4, 278), 1-146.
- Noldus, L. P. (1991). The Observer: A software system for collection and analysis of observational data. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, *23*(3), 415-429.
- Noldus, L. P., Trienes, R. J. H., Hendriksen, A. H. M., Jansen, H., & Jansen, R. G. (2000). The Observer Video-Pro: New software for the collection, management, and presentation of time-structured data from videotapes and digital media files. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, *32*(1), 197-206.
- Notaro, P. C., & Volling, B. L. (1999). Parental expressiveness and infant-parent attachment: A replication study with fathers and mothers. *Infant Behavior and Development*, *22*, 345-352.
- Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of abnormal child psychology: An official publication of the international society for research in child and adolescent psychopathology*, *36*(4), 553-566.
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, *16*(2), 421-440.

- Ollendick, T. H., Greene, R. W., Francis, G., & Baum, C. G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Pagani, L., Boulerice, B., Tremblay, R. E., Vitaro, F. (1997). Behavioural development in children of divorce and remarriage. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 769-781.
- Palmer, S. A. (1993). *Infant-mother and infant-father interactions during caregiving and play: Effects on cognitive and emotional development*. Thèse de doctorat inédite. University of California.
- Panksepp, J. (1993). Rough-and-tumble play: A fundamental brain process. Dans K. MacDonald (Dir.), *Parent-child play: Descriptions and implications* (pp. 147-184). Albany, NY: State University of New York Press.
- Panksepp, J. (1998). The quest for long-term health and happiness: To play or not to play, that is the question. *Psychological Inquiry*, 9(1), 56-66.
- Paquette, D. (1994). Fighting and playfighting in captive adolescent chimpanzees. *Aggressive Behavior*, 20, 49-65.
- Paquette, D. (2004a). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 2, 205-225.
- Paquette, D. (2004b). Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 61-73.
- Paquette, D. (2004c). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47, 193-219.
- Paquette, D., & Bigras, M. (2010). The risky situation: A procedure for assessing the father-child activation relationship. *Early Child Development and Care*, 180(1-2), 33-50.

- Paquette, D., Bigras, M., & Crepaldi, M. A. (2010). La violence: Un jugement de valeur sur les rapports de pouvoir. *Revue de psychoéducation, 39*(2), 247-276.
- Paquette, D., Bolté, C., Turcotte, G., Dubeau, D., & Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering: Defining and associated variables. *Infant and Child Development, 9*, 213-230.
- Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., & Tremblay, R. E. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology of Education, 18*(2), 171-189.
- Paquette, D., Eugène, M. M., Dubeau, D., & Gagnon, M.-N. (2009). Les pères ont-ils une influence spécifique sur le développement des enfants? Dans D. Dubeau, A. Devault & G. Forget (Dir.), *La paternité au XXIe siècle* (pp. 99-122). Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Parke, R. D. (Dir.). (1996). *Fatherhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. Dans M. H. Bornstein (Dir.), *Handbook of parenting* (2^e éd., Vol. 3, pp. 27-73). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parke, R. D., Burks, V. M., Carson, J. L., Neville, B., Boyum, L. A. (1994). Family-peer relationships: A tripartite model. Dans R. D. Parke & S. G. Kellam (Dir.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 115-145). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, V. M., Carson, J. L., & Boyum, L. (1992). Familial contributions to peer competence among children: The role of interactive and affective processes. Dans R. D. Parke & G. W. Ladd (Dir.), *Family-peer relationships: Modes of linkages* (pp. 107-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. D., Dennis, J. D., Flyr, M. L., Morris, K. L., Killian, C., McDowell, D. J., & Wild, M. (2004). Fathering and children's peer relationships. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (4^e éd., pp. 307-340). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Parke, R. D., & MacDonald, K. B., Beitel, A., & Bhavnagri, N. (1988). The role of the family in the development of peer relationships. Dans R. D. Peters & R. J. McMahon (Dir.), *Social learning and systems approaches to marriage and the family* (pp. 17-44). New York, NY: Brunner/Mazel.
- Parke, R. D., MacDonald, K. B., Burks, V. M., Carson, J., Bhavnagri, N., Barth, J. M., & Beitel, A. (1989). Family and peer systems: In search of the linkages. Dans K. Kreppner & R. M. Lerner (Dir.), *Family systems and life-span development* (pp. 65-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2002). Relative contributions of families and peers to children's social development. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Dir.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 156-177). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Parke, R. D., & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. Dans P. Mussen (Dir.), *Handbook of child psychology* (4^e éd., Vol. 4: Socialization, personality and social development, pp. 547-641). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., & Suomi, S. (1981). Adult male-infant relationships: Human and non-human primate evidence. Dans K. Immelmann, G. W. Barlow, L. Petrinovitch & M. Main (Dir.), *Behavioral Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. Dans T. J. Berndt & G. W. Ladd (Dir.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. Dans D. Cicchetti & D. J. Cohen (Dir.),

- Developmental psychopathology* (Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation, pp. 96-161). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence, 18*(2), 125-144.
- Parsons, T., & Bales, R. (Dir.). (1955). *Family, socialisation and interaction process*. New York, NY: The Free Press.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243-269.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*(2), 329-335.
- Pederson, F. A. (Dir.). (1980). *The father-infant relationship: Observational studies in the family setting*. New York, NY: Praeger.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development, 78*(4), 1037-1051.
- Pellegrini, A. D. (1985). Social-cognitive aspects of children's play: The effects of age, gender, and activity centers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 6*(2-3), 129-140.
- Pellegrini, A. D. (1987). Rough-and-tumble play: Developmental and educational significance. *Educational Psychologist, 22*(1), 23-43.
- Pellegrini, A. D. (1988a). Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology, 24*(6), 802-806.
- Pellegrini, A. D. (1988b). What is a category? The case of rough-and-tumble play. *Ethology and Sociobiology, 10*, 331-341.
- Pellegrini, A. D. (1989). Elementary school children's rough-and-tumble play. *Early Childhood Research Quarterly, 4*, 245-260.

- Pellegrini, A. D. (1990). Elementary school children's playground behavior: Implications for children's social-cognitive development. *Children's Environments Quarterly*, 7(2), 8-16.
- Pellegrini, A. D. (1991). *Applied child study: A developmental approach*. (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, A. D. (1994). The rough play of adolescent boys of differing sociometric status. *International Journal of Behavioral Development*, 17(3), 525-540.
- Pellegrini, A. D. (1995). A longitudinal study of boys' rough-and-tumble play and dominance during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 77-93.
- Pellegrini, A. D. (2002a). Perceptions of playfighting and real fighting: Effects on sex and participant status. Dans J. L. Roopnarine (Dir.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (pp. 223-233). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Pellegrini, A. D. (2002b). Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Dir.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 438-453). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Pellegrini, A. D. (2003). Perceptions and functions of play and real fighting in early adolescence. *Child Development*, 74(5), 1522-1533.
- Pellegrini, A. D. (2007). The development and function of rough-and-tumble play in childhood and adolescence: A sexual theory perspective. Dans A. Göncü & S. Gaskins (Dir.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 77-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (2004). The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. *Human Nature*, 15(1), 23-43.
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27, 216-276.

- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2003). A sexual selection theory longitudinal analysis of sexual segregation and integration in early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*(3), 257-278.
- Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. (1988). Rough-and-tumble play on the elementary school playground. *Young Children, 43*(2), 14-17.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577-598.
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (1996). On knowing it's only play: The role of play signals in play fighting. *Aggression and Violent Behavior, 1*(3), 249-268.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology, 56*, 365-392.
- Pesonen, A.-K., Raikkonen, K., Heinonen, K., Komsu, N., Jarvenpaa, A.-L., & Strandberg, T. (2008). A transactional model of temperamental development: Evidence of a relationship between child temperament and maternal stress over five years. *Social Development, 17*(2), 326-340.
- Peterson, J. B., & Flanders, J. L. (2005). Play and the regulation of aggression. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Dir.), *Developmental origins of aggression* (pp. 133-157). New York, NY: The Guilford Press.
- Pettit, G. S., & Mize, J. (1993). Substance and style: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. Dans S. Duck (Dir.), *Learning about relationships* (pp. 118-151). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Oxford, England: Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Pleck, E. H. (2004). Two dimensions of fatherhood: A history of the good dad-bad dad complex. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (4^e éd., pp. 32-57). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H. (Dir.). (1981). *The myth of masculinity*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Pleck, J. H. (1983). Husbands' paid work and family roles: Current research issues. Dans H. Lopata & J. H. Pleck (Dir.), *Research in the interweave of social roles* (Vol. 3, pp. 231-233). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pleck, J. H. (1987). American fathering in historical perspective. Dans M. Kimmel (Dir.), *Changing men: New directions in research on men and masculinity* (pp. 83-97). Newbury Park, CA: Sage.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources, and consequences. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (pp. 66-103). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H., & Masciadrelli, B. P. (2004). Paternal involvement by U.S. residential fathers: Levels, sources and consequences. Dans M. E. Lamb (Dir.), *The role of the father in child development* (4^e éd., pp. 222-271). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Power, T. G. (1985). Mother-and father-infant play: A developmental analysis. *Child Development*, 56, 1514-1524.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Power, T. G., McGrath, M. P., Hughes, S. O., & Manire, S. H. (1994). Compliance and self-assertion: Young children's responses to mothers versus fathers. *Developmental Psychology*, 30(6), 980-989.
- Power, T. G., & Parke, R. D. (1983). Patterns of mother and father play with their 8-month-olds infants: A multiple analysis approach. *Infant Behavior and Development*, 6, 453-459.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2000). Does shy-inhibited temperament in childhood lead to anxiety problems in adolescence? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(4), 461-468.
- Putallaz, M., & Sheppard, B. (1992). Conflict management and social competence. Dans C. Shantz & W. W. Hartup (Dir.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 330-355). New York, NY: Cambridge University Press.

- Quetelet, A. (1869). *Physique sociale ou Essai sur le développement des facultés de l'homme*. Bruxelles: C. Muquardt.
- Quetelet, A. (1984). *Research on the propensity for crime at different ages*. Cincinnati, OH: Anderson. (Original work published in 1833).
- Radin, N. (1994). Primary-caregiving fathers in intact families. Dans A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Dir.), *Redefining families: Implications for children's development* (pp. 55-97). New York, NY: Plenum Press.
- Rah, Y., & Parke, R. D. (2008). Pathways between parent-child interactions and peer acceptance: The role of children's social information processing. *Social Development, 17*(2), 341-357.
- Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review, 17*, 47-67.
- Rapee, R. M., & Coplan, R. J. (Sous presse). Conceptual relations between behavioral inhibition and anxiety disorders in preschool children. *New Directions in Child Development*.
- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 488-497.
- Ratner, N. B. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. *Journal of Child Language, 15*(3), 481-492.
- Rawn, C. D., & Vohs, K. D. (2006). The importance of self-regulation for interpersonal functioning. Dans K. D. Vohs & E. J. Finkel (Dir.), *Self and relationships: Connecting intrapersonal and interpersonal processes* (pp. 15-31). New York, NY: The Guilford Press.
- Reed, T., & Brown, M. (2000). The expression of care in the rough-and-tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(1), 104-116.
- Rendina, I., & Dickerscheid, J. D. (1976). Father involvement with first-born infants. *The Family Coordinator, 25*(4), 373-378.

- Renouf, A., Bredgen, M., Parent, F., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Pérusse, D. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development, 19*(3), 535-555.
- Restoin, A., Montagner, H., Rodriguez, D., Girardot, J. J., Laurent, D., Kontar, F., Ullmann, V., Casagrande, C., & Talpain, B. (1985). Chronologie des comportements de communication et profils de comportements chez le jeune enfant. Dans R. E. Tremblay, M. A. Provost & F. F. Strayer (Dir.), *Éthologie et développement de l'enfant* (pp. 93-130). Paris: Éditions Stock/Laurence Pernoud.
- Reznick, J. S., Kagan, J., Snidman, N., Gersten, M., Baak, K., & Rosenberg, A. (1986). Inhibited and uninhibited children: A follow-up study. *Child Development, 57*(3), 660-680.
- Ricaud, H. (1998). *Éducation familiale et socialisation du jeune enfant: Influence de l'implication différenciée du couple parental sur les modalités de résolution des conflits interpersonnels des enfants de 3 à 5 ans en milieu scolaire*. Thèse de doctorat, Toulouse, Université Toulouse II-Le Mirail.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(4), 300-309.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(5), 565-578.
- Rondal, J. A. (1980). Fathers' and mothers' speech in early language development. *Journal of Child Language, 7*, 353-369.
- Roopnarine, J. L., Talukder, E., Jain, D., Joshi, P., & Srivastav, P. (1992). Personal well-being, kinship ties, and mother-infant and father-infant interactions in single-wage and dual-wage families in New Delhi, India. *Journal of Marriage and Family, 54*, 293-301.

- Roopnarine, J. L., Hooper, F. H., Ahmeduzzaman, M., & Pollack, B. (1993). Gentle play partners: Mother-child and father-child play in New Delhi, India. Dans K. MacDonald (Dir.), *Parent-child play: Descriptions and implications* (pp. 287-304). Albany, NY: State University of New York Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111-135.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-286). New York, NY: The Guilford Press.
- Ross, H., & Taylor, H. (1989). Do boys prefer daddy for his physical style of play? *Sex Roles, 20*, 23-33.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hersey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*(5), 1394-1408.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. . (2006). Temparement. Dans N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd., Vol. 3: Social, emotional, and personality development pp. 99-166). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K., & Sheese, B. E. (2007). Temparement and emotion regulation. Dans J. J. Gross (Dir.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 331-350). New York, NY: The Guilford Press.
- Rotundo, E. A. (1985). American fatherhood: An historical perspective. *American Behavioral Scientist, 29*, 7-25.
- Rousseau, J.-J. (1762/2009). *Émile, ou, De l'éducation*. Paris: Flammarion.
- Rowe, M. L., Coker, D., & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development, 13*(2), 278-291.
- Rubin, K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development, 53*(3), 651-657.

- Rubin, K. H. (1993). The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. Dans K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Dir.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 291-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Bowker, J., & Gazelle, H. (2010). Social withdrawal in childhood and adolescence: Peer relationships and social competence. Dans K. H. Rubin & R. J. Coplan (Dir.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 131-156). New York, NY: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Kennedy, A. E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 303-472). New York, NY: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interaction, relationships and groups. Dans W. Damon & N. Eisenberg (Dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5^e éd., Vol. 3, pp. 619-700). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd., Vol. 3: Social, emotional, and personality development, pp. 571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73(2), 483-495.
- Rubin, K. H., Cheah, C. S. L., & Fox, N. A. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development*, 12(1), 97-115.

- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 39(4), 518-534.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7(4), 751-764.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 50(4), 506-534.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). *The development of shyness and social withdrawal*. New York, NY: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(1), 17-25.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. Dans E. M. Hetherington (Dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4: Socialization, personality and social development, pp. 693-774). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Stewart, S. L., Henderson, H. A., & Chen, X. (1997). The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68(3), 467-483.
- Rubin, K. H., Hemphill, S. A., Chen, X., Hastings, P., Sanson, A., Coco, A. L., Zappulla, C., Chung, O.-B., Park, S.-Y., Doh, H. S., Chen, H., Sun, L., Yoon, C.-H., & Cui, L. (2006). A cross-cultural study of behavioral inhibition in toddlers: East-West-North-South. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 219-226.

- Rubin, K. H., Nelson, L. J., Hastings, P. D., & Asendorpf J. (1999). The transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 937-958.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. Dans V. B. Van Hasselt & B. Hersen (Dir.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York, NY: Plenum Press.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, 34*(2), 143-157.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool. *Early Education and Development, 17*(2), 271-291.
- Rushton, J. P. (1980). *Altruism, socialization, and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Russell, A., Pettit, G. S., & Mize J. (1998). Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review, 18*, 313-352.
- Russell, G., & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development, 58*, 1573-1585.
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*(1), 30-47.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Shoham, R., Dvir, R., & Lewkowicz, K. S. (1985). Parent-infant interaction in families on Israeli kibbutzim. *International Journal of Behavioral Development, 8*, 273-284.

- Sallquist, J. V., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion, 9*(1), 15-28.
- Salvas, M.-C., Geoffroy, M.-C., Vitaro, F., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2007). Associations entre les facteurs de risque maternel et l'agressivité physique chez les jeunes enfants. *Devenir, 19*(4), 313-325.
- Sanchez-Martin, J. R., Fano, E., Ahedo, L., Cardas, J., Brain, P. F., & Azpiroz, A. (2000). Relating testosterone levels and free play social behavior in male and female preschool children. *Psychoneuroendocrinology, 25*(8), 773-783.
- Sandberg, J. F., & Hofferth, S. L. (2001). Changes in children's time with parents: United States, 1981-1997. *Demography, 38*, 423-436.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Categorising risky play: How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 237-252.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*(2), 92-106.
- Sanson, A., Pedlow, R., Cann, W., Prior, M., & Oberklaid, F. (1996). Shyness ratings: Stability and correlates in early childhood. *International Journal of Behavioral Development, 19*(4), 705-724.
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica, 97*, 153-158.
- Sawyer, K. S., Denham, S., DeMulder, E., Blair, K., Auerbach-Major, S., & Levitas, J. (2002). The contribution of older siblings' reactions to emotions to preschoolers' emotional and social competence. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 183-212.
- Scarpa, A., Haden, S. C., & Tanaka, A. (2010). Being hot-tempered: Autonomic, emotional, and behavioral distinctions between childhood reactive and proactive aggression. *Biological Psychology, 84*(3), 488-496.

- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*(2), 226-235.
- Schaughency, E. A., Vannatta, K., Langhinrichsen, J., Lally, C. M., & Seeley, J. (1992). Correlates of sociometric status in school children in Buenos Aires. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, 20*(3), 317-326.
- Schneider, B. H. (1999). A multimethod exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their school peers. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, 27*(2), 115-123.
- Schneider, B. H., Richard, J. F., Younger, A. J., Freeman, P. (2000). A longitudinal exploration of the continuity of children's social participation and social withdrawal across socioeconomic status levels and social settings. *European Journal of Social Psychology, 30*(4), 497-519.
- Schneider, B. H., Younger, A. J., Smith, T., & Freeman, P. (1998). A longitudinal exploration of the cross-contextual stability of social withdrawal in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 18*(4), 374-396.
- Schwartz, C. E., Snidman, N., & Kagan, J. (1999). Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(8), 1008-1015.
- Scott, E., & Panksepp, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior, 29*(6), 539-551.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*(2), 249-268.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York, NY: Springer Science.
- Shamir-Essakow, G., Ungerer, J. A., & Rapee, R. M. (2005). Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*

- Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 33(2), 131-143.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39(2), 189-200.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Silverstein, L. B., & Auerbach, C. F. (1999). Deconstructing the essential father. *American Psychologist*, 54, 397-407.
- Simmons, J. B. (1991). *Correlates of fathers' play with 5-6 year old children*. Unpublished doctoral dissertation. Boston University Graduate School. Boston, MA.
- Smith, P. K. (1973). Temporal clusters and individual differences in the behavior of preschool children. Dans R. P. Michael & J. H. Crook (Dir.), *Comparative ecology and behavior of primates*. Londres, G.-B.: Academic Press.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5(1), 139-184.
- Smith, P. K. (1989). The role of rough-and-tumble play in the development of social competence: Theoretical perspectives and empirical evidence. Dans B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Dir.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 239-255). Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, P. K. (1997). Play fighting and real fighting: Perspectives on their relationship. Dans K. Schmitt, K. Atswanger, K. F. Grammer & K. Schafer (Dir.), *New aspects of human ethology* (pp. 47-64). New York, NY: Plenum Press.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children: On playground and beyond*. New York, NY: State University of New York Press.

- Smith, P. K. (2005). Social and pretend play in children. Dans A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Dir.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 173-209). New York, NY: The Guilford Press.
- Smith, P. K. (2007b). Why has aggression been thought of as maladaptive? Dans P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Dir.), *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 65-83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smith, P. K. (2007a). Evolutionary foundations and functions of play: An overview. Dans A. Göncü & S. Gaskins (Dir.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives* (pp. 21-49). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P. K., & Boulton, M. J. (1990). Rough-and-tumble play, aggression and dominance: Perception and behavior in children' encounters. *Human Development, 33*, 271-282.
- Smith, P. K., & Connolly, K. (1972). Patterns of play and social interaction in pre-school children. Dans N. G. Blurton Jones (Dir.), *Ethological studies of child behavior*. Oxford, England: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., & Connolly, K. (1980). *The ecology of preschool behavior*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Hunter, T., Carvalho, A. M. A., & Costabile, A. (1992). Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: A cross-national interview study. *Social Development, 1*(3), 211-229.
- Smith, P. K., & Lewis, K. (1985). Rough-and-tumble play, fighting, and chasing in nursery school children. *Ethology and Sociobiology, 6*, 175-181.
- Smith, P. K., Smees, R., & Pellegrini, A. D. (2004). Play fighting and real fighting: Using video playback methodology with young children. *Aggressive Behavior, 30*, 164-173.
- Smith, P. K., Smees, R., Pellegrini, A. D., & Menesini, E. (2002). Comparing pupil and teacher perceptions for playful fighting, serious fighting, and positive peer

- interaction. Dans J. L. Roopnarine (Dir.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play* (pp. 235-245). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Smith, P. K., & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development, 56*(4), 1042-1050.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., Reiser, M., Losoya, S. H., Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion, 6*(3), 498-510.
- Spitz, R. A. (1948). La perte de la mère par le nourrisson. *Enfance, 1*, 373-391.
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1985, reprinted 1988). The role of affect in social competence. Dans C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Dir.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 289-319). New York, NY: Cambridge University Press.
- Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality and stimulus determinants. Dans L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental psychology* (Vol. 7, pp. 293-341). New York, NY: Academic Press.
- Steele, E., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development, 8*, 161-178.
- Stevenson, M. B., Leavitt, L. A., Thompson, R. H., & Roach, M. A. (1988). A social relations model analysis of parent and child play. *Developmental Psychology, 24*(1), 101-108.
- Stewart, S. L., & Rubin, K. H. (1995). The social problem-solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology, 7*(2), 323-336.
- Stolz, L. H. M. (Dir.). (1954/1968). *Father relations of war-born children: The effect of postwar adjustment of fathers on the behavior and personality of first*

- children born while the fathers were at war*. New York, NY: Greenwood Press.
- Straus, M. A., & Gelles, R. J. (1990). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY: W. W. Norton.
- Sullivan, M. W., & Lewis, M. (1989). Emotion and cognition in infancy: Facial expressions during contingency learning. *International Journal of Behavioral Development, 12*, 221-237.
- Sully, J. (1895). *Studies of childhood*. London: Longmans, Green and Co.
- Sun, L. C., & Roopnarine, J. L. (1996). Mother-infant, father-infant interaction and involvement in childcare and household labor among Taiwanese families. *Infant Behavior and Development, 19*, 121-129.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 435-450.
- Symons, D. (1978). *Play and aggression : A study of rhesus monkeys*. New York, NY: Columbia University Press.
- Takeuchi, M. (1994). Children's play in Japan. Dans J. L. Roopnarine, J. E. Johnson & F. H. Hooper (Dir.), *Children's play in diverse cultures* (pp. 51-72). Albany, NY: State University of New York Press.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bronstein, M. H. (1991). Individual variation, correspondance, stability, and change in mother and toddler play. *Infant Behavior and Development, 14*, 143-162.
- Tapper, K., & Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior, 30*(2), 123-145.

- Teti, D. M., Bond, L. A., & Gibbs, E. D. (1988). Mothers, fathers, and siblings: A comparison of play styles and their influence upon infant cognitive level. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 415-432.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., de Jong, P. F., van der Leij, A., & van Leeuwen, M. G. P. (2004). Internalizing behaviors among kindergarten children: Measuring dimensions of social withdrawal with a checklist. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(4), 802-812.
- Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. Londres, G.-B.: Oxford University Press.
- Tinbergen, N. (1963). On the aims and methods of ethology. *Zeitschrift fur Tierpsychologie, 20*, 410-433.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language, 17*(1), 115-130.
- Tremblay, R. E. (1991). Aggression, prosocial behavior and gender: Three magic words but no magic wand. Dans D. Pepler & K. H. Rubin (Dir.), *The development and treatment of aggression* (pp. 71-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129-141.
- Tremblay, R. E. (2003). Why socialization fails: The case of chronic physical aggression. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffit & A. Caspi (Dir.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 182-224). New York, NY: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E. (2004). The development of human physical aggression: How important is early childhood? Dans L. A. Leavitt & D. M. B. Hall (Dir.), *Social and moral development: Emerging evidence on the toddler years* (pp. 221-238). New Brunswick, NJ: Johnson & Johnson Pediatric Institute.
- Tremblay, R. E. (2009). The development of chronic physical aggression: Genes and environments matter from the beginning. Dans R. E. Tremblay, M. A. G. van

- Aken, W. Koops (Dir.), *Development and prevention of behaviour problems: From genes to social policy* (pp. 113-130). New York, NY: Psychology Press.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: The "original sin" hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(4), 341-367.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1987). The Preschool Behaviour Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development, 10*, 467-484.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., Montplaisir, J. (1999). The search of the age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health, 9*, 8-23.
- Tremblay, R. E., Masse, L. C., Pagani, L., & Vitaro, F. (1996). From childhood physical aggression to adolescent maladjustment: The Montreal prevention experiment. Dans R. D. Peters & R. J. McMahon (Dir.), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency* (pp. 268-298). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tremblay, R. E., & Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Dir.), *Developmental origins of aggression* (pp. 83-106). New York, NY: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2005). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 14*(1), 3-9.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behaviour Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development, 15*(2), 227-245.

- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Nagin, D., Pagani, L., & Séguin, J. R. (2003). The Montreal longitudinal and experimental study Dans T. Thornberry (Dir.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (pp. 205-254). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*(1), 1-29.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trivers, R. (1985). *Social evolution*. Menlo Park, CA: Benjamin/Cummings.
- Tsuk, K. E. (1998). The emotional relationship between mothers and their aggressive young children: An observation of mother-child interaction. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 58*(10-B), 5674.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY: The Guilford Press.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development, 74*(6), 1628-1638.
- van Brakel, A. M. L., Muris, P., Bögels, S. M., & Thomassen, C. (2006). A multifactorial model for the etiology of anxiety in non-clinical adolescents: Main and interactive effects of behavioral inhibition, attachment and parental rearing. *Journal of Child and Family Studies, 15*(5), 569-579.
- van der Bruggen, C. O., Bögels, S. M., & van Zeilst, N. (2010). What influences parental controlling behaviour? The role of parent and child trait anxiety. *Cognition and Emotion, 24*(1), 141-149.
- van der Bruggen, C. O., Stams, G. J. J. M., Bögels, S. M. (2008). Research review: The relation between child and parent anxiety and parental control: A meta-

- analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(12), 1257-1269.
- van der Bruggen, C. O., Stams, G. J. J. M., Bögels, S. M., & Paulussen-Hoogeboom, M. C. (2010). Parenting behaviour as a mediator between young children's negative emotionality and their anxiety/depression. *Infant and Child Development*, 19(4), 354-365.
- Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 55B, S308–S318.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R., & Snider, J. B. (2003). Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 49(3), 245-278.
- Venet, M., Bigras, M., & Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-A. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 163-167.
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict proactive and reactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 685-695.
- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(3), 377-385.
- Vitiello, B., & Stoff, D. M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(3), 307-315.
- Volling, B. L. (2001). Early attachment relationships as predictors of preschool children's emotion regulation with a distressed sibling. *Early Education and Development*, 12, 185-207.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 297-312.
- Walter, J. L., & LaFreniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence, and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development, 11*(1), 109-122.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(3), 367-385.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Oxford, England: Harvard University Press.
- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W.-C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(1), 134-151.
- Yarrow, L. J., MacTurk, R. H., Vietze, P. M., McCarthy, M. E., Klein, R. P., & McQuiston, S. (1984). Development course of parental stimulation and its relationship to mastery motivation during infancy. *Developmental Psychology, 20*(3), 492-503.
- Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family, 63*(1), 136-154.
- Yogman, M. W. (1981). Games fathers and mothers play with their infants. *Infant Mental Health Journal, 2*(4), 241-248.

- Yogman, M. W. (1985). La présence du père. Dans G. Delaisi de Parseval & J. Bigeargeal (Dir.), *Objectif bébé* (pp. 207-222). Paris: Éditions du Seuil.
- Yogman, M. W. (1994). Observations on the father-child relationship. Dans S. H. Cath, A. R. Gurwitt & J. M. Ross (Dir.), *Father and child: Developmental and clinical perspectives*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Youngblade, L. M., Park, K. A., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, 16(4), 563-587.
- Zaouche-Gendron, C., Ricaud, H., & Beaumatin, A. (1998). Implication et différenciation paternelles: Analyse à partir d'un questionnaire d'enquête. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48(3), 213-220.
- Zhang, W. W. (2000). *Transforming China: Economic reform and its political implications*. New York, NY: St. Martin's Press.
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: What it is, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*. New York, NY: Random House.
- Zuzanek, J. (Dir.). (2000). *The effects of time use and time pressure on child-parent relationships*. Waterloo, ON: Otium.

Annexe 1. Grille de décodage des jeux physiques

Le décodage se fait en 4 étapes:

- 1) Visionner la vidéo en entier sans rien coder.
- 2) Coder les états (types de jeu) et les communications s’y rapportant (i.e. initiations, régulations, terminaisons/changements).
- 3) Coder les comportements de jeu, peu importe l’état en cours.
- 4) Coder les émotions de l’enfant par tranche de 10 secondes durant chaque épisode de jeu.

1. ÉTATS:

a) **Épisode de jeu** : période durant laquelle l’enfant et le parent jouent ensemble.

- Débute avec une “*initiation*”.
- Dure au moins *10 secondes*.
- Il y a 9 types de jeu:
 - Jeu de bataille
 - Jeu de chatouille
 - Jeu de risque dans les airs
 - Jeu de câlinage
 - Jeu de coopération au sol
 - Jeu physique rythmique
 - Jeu de cachette
 - Autres jeux physiques
 - Jeux non physiques
- Prend fin avec une “*terminaison*” (l’enfant ou le parent cesse de jouer) ou un “*changement*” (une nouvelle activité débute).
- Peut être maintenu à l’aide de “*régulations*” (quelque chose est dit ou fait pour moduler l’intensité du jeu, pour diminuer ou augmenter le niveau d’activité).

b) **Structure** : période durant laquelle la dyade discute des règles ou des rôles inhérents à un jeu particulier.

c) **Désaccord** : période caractérisée par une série d'initiations qui échouent (plus de deux).

d) **Pas d'épisode** : absence de jeu mutuel.

2. COMMUNICATIONS

a) **Acteur** : qui initie, change, régule ou termine l'épisode.

- Mère
- Père
- Enfant

b) **Action** : façon dont l'acteur communique son intention.

- Initiation ou changement
 - Autoritaire
 - Suggestif
- Régulation
 - Sécurité
 - Diminution de l'agressivité ou de l'excitation
 - Pause mutuelle
 - Respect du cadre
 - Soumission
- Terminaison
 - Retrait
 - Upset

c) **Réaction** : réponse du partenaire.

- Positive
- Négative
- Alternative

3. COMPORTEMENTS DE JEU

Les comportements de jeu peuvent être codés à tout moment de la vidéo, chaque fois qu'ils surviennent. Il y a 39 comportements possibles : donner un coup, donner un coup dans le vide, pousser, foncer, lutter, retenir, rouler, lancer, se sauver, poursuivre, chatouiller, faire des pets sur la peau, créer une anticipation de chatouillement, faire voler le partenaire, lancer le partenaire dans les airs, échapper le partenaire dans le vide, grimper sur le partenaire, transporter le partenaire, faire une accolade, caresser, donner des bisous, dire des mots doux, faire une activité de locomotion à deux (comme la brouette), faire tourner le partenaire sur lui-même, faire des jeux de main,

danser, faire la ronde, sauter sur place, se cacher, compter, chercher le partenaire, faire semblant de ne pas voir l'autre, trouver le partenaire, faire des jeux de motricité au sol, faire des jeux cognitifs, faire des jeux non physiques rythmiques, faire-semblant à teneur violente, faire-semblant à teneur non-violente, autres.

4. ÉMOTIONS DE L'ENFANT

Les manifestations émotionnelles de l'enfant sont évaluées sur une échelle 0-2-4 toutes les 10 secondes pendant un épisode de jeu.

0 = peu ou pas
2 = modéré
4 = intense et soutenu

- a) **Plaisir / excitation** : sourires, rires et vocalisations de plaisir/ implication, participation à l'activité.
- b) **Colère / frustration** : fixer le parent avec un air menaçant, grogner, plisser les yeux, croiser les bras, bouder, avoir des mouvements corporels brusques, démontrer une insatisfaction face au jeu/ au parent.
- c) **Peur / malaise** : retrait corporel, dos arqué, hésitations dans le ton de voix, voix qui se brise, qui « force », expression faciale tendue, crispée, regards qui traduisent le doute.

Annexe 2. Profil socio-affectif (PSA)

PSA

(Version courte éducateur-trice)

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

Jamais	Rarement	À l'occasion	Régulièrement	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
1	2	3	4	5	6	0

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

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

Annexe 3. Formulaire de consentement

Titre de l'étude: Que nous révèle la qualité des jeux père-enfant sur l'adaptation sociale de l'enfant d'âge préscolaire?

Chercheurs: Daniel Paquette, Marc Bigras et Diane Dubeau

Bonjour aux pères!

Comme vous le savez, ce sont généralement les mères qui sont invitées à participer à des projets de recherche, ce qui fait qu'on connaît très peu l'influence des pères sur le développement des enfants. L'objectif de notre projet de recherche est d'identifier les caractéristiques d'un jeu père-enfant de qualité, et de vérifier si ces jeux ont un effet sur le développement des compétences sociales de l'enfant.

Il y aura deux rencontres d'environ une heure chacune, à votre domicile. Au cours de la première rencontre, nous vous filmerons avec votre enfant durant une période de jeu libre d'environ 15 minutes, puis vous remplirez de courts questionnaires sur des informations générales (âge, scolarité, jeux habituels avec l'enfant, etc.). La seconde rencontre aura lieu un mois plus tard et consistera uniquement à remplir quelques questionnaires sur le comportement social de votre enfant. Une compensation de \$20.00 vous sera remise à chacune des rencontres prévues. En guise de souvenir, il vous sera possible d'avoir une copie de la cassette vidéo. Dans ce cas, la compensation financière pour la deuxième rencontre sera de \$10.

Les informations recueillies demeureront strictement confidentielles. Elles seront entrées à l'ordinateur avec un numéro de dossier afin d'assurer l'anonymat. Votre nom n'apparaîtra pas sur les cassettes vidéo qui auront servi aux enregistrements. Le visionnement des cassettes vidéo ne servira que pour la présente recherche. Ces cassettes seront entreposées en un lieu inaccessible aux personnes non autorisées au visionnement.

Je soussigné, _____, accepte que mon enfant et moi-même participions au projet ci-haut mentionné, et je demeure libre d'arrêter notre participation à tout moment au cours du projet, et ce sans préjudice pour moi ou pour mon enfant et sans devoir justifier ma décision.

Signatures:

Du père participant:

Date:

Du chercheur ou d'un responsable autorisé: _____

Date:

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter.

Daniel Paquette, chercheur : (514) 896-3493

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca.

Annexe 4. Procédure des visites à domicile

Procédure de la visite # 1

- 1- Se présenter et établir un contact.
- 2- Faire signer le formulaire de consentement et en remettre une copie au parent.
- 3- Installer la caméra le plus loin possible de la dyade parent-enfant dans une pièce où il n'y a pas d'autres jouets (ex.: salon).
- 4- Demander au parent qui n'est pas filmé d'attendre dans une autre pièce avec les autres enfants.
- 5- Filmer la dyade en restant derrière la caméra.
- 6- Déposer d'un seul coup tous les jouets sur le plancher. Consigne: «jouer ensemble avec ou sans les jouets, selon votre préférence». Filmer le jeu avec jouets pendant sept minutes.
- 7- Après sept minutes, donner la consigne au parent de demander à l'enfant de l'aider à serrer les jouets dans le sac. Ne pas dépasser 5 minutes. Dans un tel cas, ramasser les jouets.
- 8- Reprendre le sac de jouets.
- 9- Demander au parent s'il fait des jeux de bataille (ou de chatouille, s'il prétend que non) avec son enfant et, dans l'affirmative, lui demander d'en faire pendant quelques minutes (l'utilisation de coussins est permise). Filmer le jeu sans jouets pendant huit minutes.
- 10- Faire remplir le bloc questionnaire par le parent. Au besoin, lire les questions et inscrire les réponses à leur place.
- 11- Reprendre au point 4 avec l'autre parent.
- 12- Vérifier que les parents ont répondu à toutes les questions.
- 13- Remettre la compensation monétaire (20,00 \$ chacun).
- 14- Faire signer les reçus.
- 15- Remplir la fiche d'inscription.
- 16- Demander au parent s'il désire obtenir une copie de l'enregistrement vidéo
- 17- Prendre rendez-vous pour la seconde rencontre (un mois maximum).

*Effectuer un contre-balancement des sujets selon le sexe des parents. Ne pas faire remplir les questionnaires avant l'enregistrement vidéo.

Procédure de la visite # 2

- 1- Faire remplir le bloc questionnaire par le parent. Au besoin, lire les questions et inscrire les réponses à leur place.
- 2- Vérifier que les parents ont répondu à toutes les questions.
- 3- Remettre la compensation monétaire (20,00 \$ chacun ou 10,00 \$ et une copie de la cassette).
- 4- Faire signer les reçus.
- 5- Demander l'adresse de courriel du parent et la noter sur la fiche d'inscription.
- 6- Demander au parent de faire jouer la cassette pendant quelques secondes pour s'assurer qu'il n'y a pas d'erreur et les remercier pour leur participation.

Annexe 5. Questionnaire socio-démographique

Renseignements généraux (version PÈRE)

1. Quel âge avez-vous? _____

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

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

4. Combien d'enfants au total vivent avec vous dans la maison? _____

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

A= il vit avec moi et sa mère

B= j'ai la garde exclusive

C= j'ai la garde exclusive, mon ex-conjointe a la garde occasionnelle

D= j'ai la garde partagée (temps également réparti)

E= j'ai la garde occasionnelle

F= je ne le vois jamais

G= ne s'applique pas (enfants + de 18 ans ou partis de la maison)

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

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

A= il vit avec moi et sa mère

B= ma conjointe a la garde exclusive

C= ma conjointe a la garde exclusive, son ex-conjoint a la garde occasionnelle

D= ma conjointe a la garde partagée (temps également réparti)

E= ma conjointe a la garde occasionnelle

F= ma conjointe ne le voit jamais

G= ne s'applique pas (enfants + de 18 ans ou partis de la maison)

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

7. Êtes-vous né au Canada ?

- Oui Non

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

9. Si ailleurs qu'au Canada, dans quel pays êtes-vous né ? _____

10. À quel groupe ethnique ou culturel vous identifiez-vous (par exemple : autochtone, italien, québécois, canadien, haïtien...)?

11. Encerclez votre dernière année d'études complétées dans le système scolaire régulier au Québec?

Primaire

1 2 3 4 5 6

Secondaire

1 2 3 4 5 →

Diplôme d'études secondaires (DES)?

Cégep

1 2 (3) →

Diplôme d'études collégiales (DEC)?

Université

1 2 3 →

Baccalauréat?

4 5 →

Maîtrise?

6 7 8 9 10 →

Doctorat?

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

Type de formation	Durée

12. Occupez-vous présentement un emploi?

- Non: répondre aux questions 13 et 14, puis passez à 19.
 Oui : passez à la question 15.

13. Depuis combien de temps êtes-vous sans emploi rémunéré? _____

14. Présentement quelle est votre occupation principale?

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

Passez à la question 19

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

16. En moyenne, combien d'heures par semaine travaillez-vous, en comptant les heures supplémentaires? _____ heures par semaine

17. Ce travail est-il saisonnier? Non Oui

18. Quel est votre horaire de travail?

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

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

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

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

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

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

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

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

22.1) Seul avec vos enfants, sans votre conjointe?

La semaine : __ heures
La fin de semaine : __ heures

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

La semaine : __ heures
La fin de semaine : __ heures

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

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

Annexe 6. Questionnaire « Au Jeu »

1- Indiquez à l'aide d'un «X» à quelle fréquence vous effectuez les différents types de jeux suivant avec votre enfant.

1	2	3	4	5	6
jamais	1 à 3 fois par année	1 à 3 fois par mois	1 à 2 fois par semaine	3 à 4 fois par semaine	5 fois et plus par semaine

1) Jeux de bataille ou de lutte	1	2	3	4	5	6
2) Jeux de chatouillement	1	2	3	4	5	6
3) Jeux de poursuite («je vais t'attraper!»)	1	2	3	4	5	6
4) Faire la bicyclette (pédaler pieds contre pieds couché sur le dos)	1	2	3	4	5	6
5) Faire la brouette (tenir les pieds de l'enfant et le faire marcher sur les mains)	1	2	3	4	5	6
6) Faire le canoë (se balancer assis au sol pieds contre pieds en se tenant les mains)	1	2	3	4	5	6
7) Faire l'avion (soulever l'enfant avec ses pieds)	1	2	3	4	5	6
8) Faire la toupie (faire tourner l'enfant par les mains ou les pieds)	1	2	3	4	5	6
9) Faire le cheval (marcher à quatre pattes avec l'enfant sur son dos)	1	2	3	4	5	6
10) Chanter en tapant dans les mains de l'enfant («pattycake»)	1	2	3	4	5	6
11) Danser avec l'enfant	1	2	3	4	5	6
12) Jouer à la cachette	1	2	3	4	5	6
13) Jouer à la tague	1	2	3	4	5	6
14) Jeux de société (échelle de serpents, trouble, etc.)	1	2	3	4	5	6
15) Jeux de construction	1	2	3	4	5	6
16) Jeux de balles, ballons, etc.	1	2	3	4	5	6
17) Dessin, bricolage, plasticine	1	2	3	4	5	6
18) Jeux de rôles, de <i>faire semblant</i> (docteur-patient, animaux, etc.)	1	2	3	4	5	6

19) Jeux de marionnettes	1	2	3	4	5	6
20) Faire des casse-tête	1	2	3	4	5	6
21) Lire une histoire, regarder les images d'un livre	1	2	3	4	5	6
22) Se balancer au parc	1	2	3	4	5	6
23) Se promener à bicyclette	1	2	3	4	5	6
24) Chanter des chansons, des comptines ou faire des mimes	1	2	3	4	5	6
25) Jouer aux devinettes	1	2	3	4	5	6
26) Jeux avec des figurines (personnages, animaux)	1	2	3	4	5	6
27) Jeux avec des camions, autos, etc.	1	2	3	4	5	6
28) Jeux avec des poupées	1	2	3	4	5	6
29) Jeux de «pow-pow t'es mort» avec ou sans jouets	1	2	3	4	5	6
30) Sports (natation, etc.). Précisez:	1	2	3	4	5	6
31) Jeux électroniques (Nintendo, ordinateur, etc.)	1	2	3	4	5	6
32) Autres jeux. Précisez:	1	2	3	4	5	6

2- À quelle fréquence jouez-vous avec votre enfant?

- 1) jamais
- 2) 1 à 3 fois par année
- 3) 1 à 3 fois par mois
- 4) 1 à 2 fois par semaine
- 5) 3 à 4 fois par semaine
- 6) 5 fois et plus par semaine

3- Aime-t-il se faire chatouiller par vous?

- 1) il n'aime pas ça
- 2) il résiste au début, mais ensuite il aime ça
- 3) il aime ça
- 8) je ne sais pas
- 9) ne s'applique pas

4- Essaie-t-il aussi de vous chatouiller?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

5- Quelle est la durée moyenne des jeux de chatouille (en minutes): _____.**6- Il peut arriver que le jeu de chatouille se termine par des pleurs, un bobo ou du mécontentement chez l'enfant. Indiquez à quelle fréquence cela se produit:**

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

7- Lui arrive-t-il de se fâcher, d'être en colère durant ou juste après les jeux de chatouille?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

8- Aime-t-il jouer à se battre, à se tirer avec vous?

- 1) il n'aime pas ça
- 2) il résiste au début, mais ensuite il aime ça
- 3) il aime ça
- 8) je ne sais pas
- 9) ne s'applique pas

9- Lui arrive-t-il d'avoir la position du dessus lors des jeux de bataille?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

10- Il peut arriver que le jeu de bataille se termine par des pleurs, un bobo ou du mécontentement chez l'enfant. Indiquez à quelle fréquence cela se produit:

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

11- Lui arrive-t-il de se fâcher, d'être en colère durant ou juste après les jeux de bataille?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

12- Quelle est la durée moyenne des jeux de bataille (en minutes) : _____.

13- Quelle est la motivation de l'enfant à gagner les jeux de bataille?

- 1) peu motivé
- 2) moyennement motivé
- 3) très motivé
- 9) ne s'applique pas

14- Selon vous, à quelle fréquence votre enfant a-t-il l'impression de gagner lors des jeux de bataille?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

15- Divers moyens peuvent être pris pour diminuer la tension lorsque celle-ci devient trop élevée lors des jeux de bataille. Vous arrive-t-il de prendre une pause quand cela se produit?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

16- La mère est-elle présente dans la maison lorsque vous faites des jeux de bataille avec l'enfant?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

17- Quelles sont les réactions de la mère lorsque vous faites des jeux de bataille avec l'enfant?

- 1) elle aime nous entendre ou nous voir jouer ensemble
- 2) elle est indifférente à nos jeux
- 3) elle n'aime pas qu'on fasse ces jeux mais nous laisse jouer
- 4) elle n'aime pas qu'on fasse ces jeux et nous dit de les arrêter
- 9) ne s'applique pas

18- À quelle fréquence l'enfant fait-il des jeux de chatouille avec ses frères/sœurs?

- 1) jamais
- 2) 1 à 3 fois par année
- 3) 1 à 3 fois par mois
- 4) 1 à 2 fois par semaine
- 5) 3 à 4 fois par semaine
- 6) 5 fois et plus par semaine

19- Il peut arriver que le jeu de chatouille entre frères/sœurs se termine par des pleurs, un bobo ou du mécontentement chez l'enfant. Indiquez à quelle fréquence cela se produit chez l'enfant ciblé par cette recherche:

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

20- Lui arrive-t-il de se fâcher, d'être en colère durant ou juste après les jeux de chatouille avec ses frères/sœurs?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

21- À quelle fréquence l'enfant fait-il des jeux de bataille avec ses frères/sœurs?

- 1) jamais
- 2) 1 à 3 fois par année
- 3) 1 à 3 fois par mois
- 4) 1 à 2 fois par semaine
- 5) 3 à 4 fois par semaine
- 6) 5 fois et plus par semaine

22- Il peut arriver que le jeu de bataille entre frères/sœurs se termine par des pleurs, un bobo ou du mécontentement chez l'enfant. Indiquez à quelle fréquence cela se produit chez l'enfant ciblé par cette recherche:

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

23- Lui arrive-t-il de se fâcher, d'être en colère durant ou juste après les jeux de bataille avec ses frères/soeurs?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

24- L'enfant fait-il des jeux de bataille avec sa mère (ou votre conjointe)?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

25- Il peut arriver que le jeu de bataille entre l'enfant et sa mère (ou votre conjointe) se termine par des pleurs, un bobo ou du mécontentement chez l'enfant. Indiquez à quelle fréquence cela se produit:

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

26- Lui arrive-t-il de se fâcher, d'être en colère durant ou juste après les jeux de bataille avec sa mère (ou votre conjointe)?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

27- À quelle fréquence l'enfant fait-il des jeux de guerre ou de super héros (*Spiderman, Batman, etc.*) à la maison?

- 1) jamais
- 2) rarement
- 3) à l'occasion
- 4) régulièrement
- 5) souvent
- 6) très souvent
- 9) ne s'applique pas

Annexe 7. Comportements de l'enfant

Indiquez à quelle fréquence se produit le comportement décrit en inscrivant un **X** dans la colonne appropriée.

Jamais ou pas vrai	Quelques fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai
1	2	3

	1	2	3
1. Ne peut rester en place, est agité/e ou hyperactif/ve?			
2. Essaie d'aider quelqu'un qui est blessé?			
3. Donne des coups de pied aux autres?			
4. Semble malheureux/se ou triste?			
5. Se bagarre?			
6. Se laisse distraire, a de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?			
7. Enlève aux autres les choses quand ils ne veulent pas lui donner?			
8. Ne semble pas avoir de remords après s'être mal conduit/e?			
9. N'est pas aussi heureux/se que les autres enfants?			
10. Remue sans cesse?			
11. Pousse les autres pour avoir ce qu'il veut?			
12. Est incapable de se concentrer, ne peut maintenir son attention pendant une longue période?			
13. Est trop craintif/ve ou anxieux/se?			
14. Ne change pas sa conduite après avoir été puni/e?			
15. Est impulsif/ve, agit sans réfléchir?			
16. A des crises de colère ou se fâche vite?			
17. Offre d'aider d'autres enfants (ami, frère ou sœur) qui ont de la difficulté à accomplir une tâche?			
18. Est inquiet/ète?			
19. Menace de frapper?			
20. A de la difficulté à attendre son tour dans un jeu?			
21. Lorsqu'un autre enfant lui fait mal accidentellement (exemple en le/la bousculant), il/elle se fâche et commence une bagarre?			

22. A un tempérament colérique?			
23. Attaque physiquement les autres?			
24. Console un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleure ou est bouleversé?			
25. Pleure beaucoup?			
26. Est cruel/le envers les autres?			
27. S'accroche aux adultes ou est trop dépendant/e?			
28. Abandonne facilement?			
29. A de la difficulté à rester tranquille pendant plus de quelques instants?			
30. Brutalise les autres enfants?			
31. Est dans la lune?			
32. Demande tout le temps de l'aide?			
33. Est nerveux/se ou très tendu/e?			
34. Mord les autres?			
35. Ne veut pas dormir seul/e?			
36. Est inattentif/ve?			
37. A de la difficulté à s'amuser?			
38. Vient en aide à d'autres enfants (amis, frères ou soeurs) qui ne se sentent pas bien?			
39. Réagit très mal lorsqu'il/elle est éloigné/e de ses parents?			
40. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'enfants moins habiles?			
41. Tape ou frappe les autres avec son poing?			