

VALIDATION D'UNE MESURE OBSERVATIONNELLE DE LA QUALITÉ D'AMITIÉ

Université du Québec en Outaouais

Titre de l'essai : Validation d'une mesure observationnelle de la qualité d'amitié des enfants avec TDAH

Essai doctoral
Présenté au
Département de psychoéducation et de psychologie

Comme exigence partielle du doctorat en psychologie,
Profil psychologie clinique (D.Psy.)

Par
© Mélodie Brown

Avril 2021

Composition du jury

Titre de l'essai : Validation d'une mesure observationnelle de la qualité d'amitié des enfants avec TDAH

Par
Mélodie Brown

Cet essai doctoral sera évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sébastien Normand, Ph.D., directeur de recherche, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais

Carl Bouchard, Ph.D., examinateur interne, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais

Claudine Jacques, Ph.D., examinatrice interne, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais

Daniel Paquette, Ph.D., examinateur externe, École de psychologie, Université de Montréal

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ	vi

CHAPITRE I

INTRODUCTION

1.1. Difficultés sociales des enfants avec TDAH.....	2
1.2. Relations d'amitié dyadiques des enfants avec TDAH.....	3
1.2.1. Présence et stabilité de l'amitié dyadique.....	4
1.2.2. Qualité de l'amitié dyadique.....	5
1.2.3. Caractéristiques des amis.....	6
1.2.4. Interactions dyadiques.....	7
1.2.5. Rôle protecteur de l'amitié des enfants avec TDAH.....	8
1.3. Les diverses mesures de la qualité de l'amitié.....	10
1.3.1. Mesures auto-rapportées.....	10
1.3.2. Mesures observationnelles.....	12
1.3.2. Relation entre les mesures auto-rapportées et observationnelles de la qualité de l'amitié.....	14
1.4. Évaluation des propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle.....	16
1.4.1. Codification d'une mesure observationnelle.....	16
Évaluation globale.....	16
Échantillonnage instantané.....	17
Échantillonnage par intervalle.....	17
Codification séquentielle continue à événements.....	18
Codification séquentielle continue à événements chronométrés.....	19
1.4.2. Évaluation des propriétés psychométriques.....	19
Fidélité inter-juge.....	19
Validité de construit.....	19
Validité convergente.....	20
1.5. Examen critique des mesures observationnelles existantes.....	20
1.6. La présente étude.....	21

CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1. Participants.....	23
2.1.1. Détermination de l'éligibilité à l'étude.....	23
2.2. Procédure.....	25
2.2.1. Procédure de codification.....	27
2.3. Mesures.....	28
2.3.1. Tâche de course de voiture et FICS.....	28
2.3.2. Tâche de partage et FICS	29
2.3.3. Friendship Quality Questionnaire Short-Form.....	31
2.3.4. Questionnaire démographique.....	32
2.4. Plan d'analyses.....	32
2.4.1. Analyses préliminaires.....	32
2.4.2. Analyses principales.....	33
Fidélité inter-juge.....	33
Validité de construit.....	33
Validité convergente.....	33

VALIDATION D'UNE MESURE OBSERVATIONNELLE DE LA QUALITÉ D'AMITIÉ

CHAPITRE III

RÉSULTATS

3.1. Analyses préliminaires

3.1.1. Statistiques démographiques et descriptives par site.....	34
3.1.2. Caractéristiques démographiques et comportementales des enfants cibles et de leurs amis.....	36
3.1.3. Corrélations intra-classe entre les amis d'une même dyade	38
3.1.4. Statistiques descriptives des principales variables de l'étude.....	39
3.1.5. Corrélations bivariées entre les variables de l'étude	40

3.2. Analyses principales

3.2.1. Fidélité inter-juge.....	42
3.2.2. Validité de construit.....	45
3.2.3. Validité convergente.....	47

CHAPITRE IV

DISCUSSION

4.1. Analyses préliminaires.....

4.1.1. Statistiques démographiques et descriptives par site.....	50
4.1.2. Caractéristiques démographiques et comportementales des enfants cibles et de leurs amis.....	52
4.1.3. Corrélations intra-classe (ICC) entre les amis d'une même dyade.....	53
4.1.4. Statistiques descriptives des variables de l'étude.....	53
4.1.5. Corrélations bivariées entre les variables de l'étude	54

4.2. Analyses primaires.....

4.2.1. Fidélité inter-juge.....	55
4.2.2. Validité de construit.....	56
4.2.3. Validité convergente.....	59

4.6. Retombées.....

4.4.1. Implications psychométriques.....	61
4.4.1. Implications appliquées	61

4.5. Forces et limites.....

4.6. Études futures.....

CHAPITRE

Conclusion.....	V
Contribution de l'étudiante.....	67
RÉFÉRENCES.....	69
ANNEXE A.....	70
ANNEXE B.....	84
ANNEXE C.....	87
ANNEXE D.....	106
ANNEXE E.....	115
ANNEXE F.....	119
ANNEXE G.....	123
ANNEXE H.....	147
ANNEXE I.....	171

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Statistiques démographiques et descriptives par site</i>	35
Tableau 2. <i>Caractéristiques démographiques et comportementales des enfants cible et de leurs amis</i>	37
Tableau 3. <i>Corrélations intra-classe (ICC) entre les amis d'une même dyade</i>	38
Tableau 4. <i>Statistiques descriptives des principales variables de l'étude</i>	39
Tableau 5. <i>Corrélations bivariées entre les variables de l'étude</i>	41
Tableau 6. <i>Définitions des variables du FICS et fidélité inter-juge</i>	43
Tableau 7. <i>Corrélations partielles entre les variables du FICS en covariant l'âge et le genre de l'enfant et le site d'étude</i>	46
Tableau 8. <i>Corrélations partielles entre les variables du FICS et les dimensions du FQQ en covariant l'âge et le genre de l'enfant et le site d'étude</i>	48

Résumé

L'évaluation de la qualité de l'amitié des enfants se fait typiquement en demandant la perspective subjective des enfants, de leurs amis, et parfois de leurs parents. Les mesures observationnelles constituent une alternative complémentaire qui permet possiblement de pallier les habiletés verbales limitées et aux biais de réponse des enfants, tout en permettant de mesurer certains aspects moins accessibles par les questionnaires. À notre connaissance, malgré les études observationnelles précédentes sur les relations d'amitié des enfants avec TDAH, aucune étude n'a évalué les propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle de la qualité des relations d'amitié des enfants avec TDAH. **Objectif** : L'objectif de la présente étude vise donc à vérifier les propriétés psychométriques (c.-à-d., fidélité inter-juge, la validité de construit et la validité convergente) d'une mesure d'observation (c.-à-d., *Friendship Interaction Coding Scheme* ou FICS), développée dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé multisite (IRSC #MOP-125897). **Méthode** : La présente étude inclue les données pré-traitement de 164 dyades incluant un enfant avec TDAH (6-11 ans ; 67.7 % garçons) recrutées à partir de diverses cliniques à Ottawa-Gatineau et à Vancouver. Après avoir confirmé la nature réciproque de l'amitié en laboratoire, les enfants et leurs amis ont rempli, séparément, un questionnaire afin de mesurer la qualité de leur amitié (c.-à-d., *Friendship Quality Questionnaire*, FQQ). Les interactions dyadiques des participants ont ensuite été filmées au cours de deux tâches observationnelles de compétition et de partage administrées en ordre aléatoire. Des observateurs indépendants et qui ne connaissaient pas le statut des participants ont ensuite codifié les interactions dyadiques entre amis, utilisant le FICS et le logiciel Observer XT (Noldus). Les parents des enfants et des amis ont également rempli le FQQ afin de mesurer la qualité de l'amitié de leur enfant et de l'ami invité. **Résultats** : Les résultats obtenus suggèrent que le FICS comporte des propriétés psychométriques adéquates (Hunsley & Mash, 2018). Globalement, le FICS détient une fidélité inter-juge qui varie d'adéquade à excellente. Sur le plan de la validité de construit, des corrélations partielles faibles et modérées ont été obtenues, ce qui indique que les variables d'observation du FICS représentent des concepts liés entre eux, mais non redondants. Enfin, pour la validité convergente, les résultats démontrent des corrélations partielles faibles entre certaines variables du FICS (c.-à-d., intimité et comportement agressif dans la tâche de course de voiture; coopération et comportement agressif dans la tâche de partage) et les échelles globales du composite multi-informant du FQQ complété par les enfants cibles, les amis et leurs parents respectifs. Ceci indique que les variables du FICS mesurent certains aspects de la qualité d'amitié associés à ceux inclus sur le FQQ, tout en mesurant d'autres aspects qui ne semblent pas associés au FQQ. **Conclusions** : La présente étude représente la première étude de validation psychométrique d'une mesure observationnelle de la qualité d'amitié des enfants avec TDAH. Le FICS semble posséder des propriétés psychométriques adéquates et représente une mesure complémentaire aux mesures auto-rapportées. La présente étude illustre le potentiel d'utiliser les méthodes observationnelles pour l'évaluation de la qualité de l'amitié des enfants avec TDAH. De telles méthodes permettront possiblement de mesurer de façon possiblement plus objective et raffinée les effets de traitements de nouveaux programmes d'intervention focalisés sur les relations d'amitié de ces enfants (Mikami et al., 2020).

Mots clés : TDAH, qualité de l'amitié, mesure observationnelle, propriétés psychométriques

Validation d'une mesure observationnelle de la qualité d'amitié des enfants avec TDAH

CHAPITRE I

Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) est un trouble neurodéveloppemental qui affecte 5.9-7.1 % des enfants et adolescents mondialement (Faraone et al., 2015 ; Willcutt, 2012). Tandis que les symptômes du TDAH ont été décrits médicalement pour la première fois en 1775 (Faraone et al., 2015), le diagnostic de TDAH apparaît dans la troisième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM) en 1980 (Faraone et al., 2015). Selon le DSM actuel (DSM-5), le TDAH est caractérisé par des niveaux anormalement élevés d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité (APA, 2013 ; voir Annexe A pour critères diagnostiques). Afin d'être diagnostiqué, l'enfant en question doit présenter minimalement six symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité pendant au moins six mois, et ce, avant l'âge de 12 ans (APA, 2013). Le DSM-5 différencie trois présentations principales : 1) Le TDAH qui se présente sous forme inattentive, qui requiert une prédominance minimale de 6 symptômes d'inattention, 2) le TDAH qui se manifeste sous forme d'hyperactivité/impulsivité, qui requiert une prédominance minimale de 6 symptômes d'hyperactivité/impulsivité et 3) le TDAH qui se présente sous forme mixte, qui requiert un minimum de 6 symptômes d'inattention et 6 symptômes d'hyperactivité/impulsivité (APA, 2013). Les enfants avec la présentation inattentive du TDAH manifestent des difficultés à se concentrer, à organiser et à terminer leurs tâches et/ou activités, à être attentif aux détails ou lors d'activités et à suivre les consignes. De plus, ces enfants évitent souvent les tâches qui nécessitent un haut niveau de concentration, oublient ou perdent les objets propres à leurs activités quotidiennes et sont facilement distraits (APA, 2013). D'autre part, les enfants avec la présentation hyperactive/impulsive inattentive du TDAH extériorisent des comportements tels que se lever souvent dans des situations où ils devraient rester assis, agiter des mains et des pieds, courir et grimper partout et parler excessivement. De plus, ces enfants interrompent souvent autrui, ont de la difficulté à attendre leur tour et à se tenir tranquilles (APA, 2013). Les

symptômes du TDAH doivent être présents dans deux contextes distincts (p.ex., maison, école, amis) (APA, 2013). Finalement, les symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité doivent interférer avec le fonctionnement familial, social, scolaire ou professionnel (APA, 2013). Le TDAH affecte deux fois plus de garçons que de filles, selon les études populationnelles, et ne varie pas significativement d'une ethnicité à l'autre (Faraone et al., 2015). Au niveau du genre, les filles ont souvent tendance à démontrer davantage de symptômes d'inattention que les garçons (APA, 2013).

Les enfants diagnostiqués sont aussi plus probables de présenter un trouble comorbide et doivent, conséquemment, gérer de multiples défis au quotidien (APA, 2013; Barkley, 2015). En effet, 67-80 % d'entre eux présentent un deuxième trouble de santé mentale et la moitié en présente un troisième (Barkley, 2015). Les études démontrent que 44-84 % des enfants avec TDAH présente un trouble d'opposition, 15-56 % présente un trouble des conduites, 25-50 % souffre d'anxiété, 30 % présente une dépression, 0-30 % présente un trouble bipolaire, 10 % présente un trouble de tics et 5-6 % présente un trouble de stress post-traumatique (APA, 2013; Barkley, 2015). De plus, certains de ces enfants présentent des comportements d'abus de substance plus tard dans leur vie ainsi qu'un trouble disruptif avec dysrégulation émotionnelle et un trouble obsessionnel compulsif (APA, 2013; Barkley, 2015; Faraone et al., 2015). Compte tenu de ce qui précède, le TDAH peut générer plusieurs autres défis au cours de la vie d'un enfant, tels que des difficultés familiales (Johnston & Chronis-Tuscano, 2015), des difficultés scolaires (DuPaul & Stoner, 2014) ainsi que des difficultés sociales (McQuade & Hoza, 2015).

Difficultés sociales des enfants avec TDAH

La majorité des enfants avec TDAH vivent des difficultés sociales, notamment sur le plan du statut social et au niveau du rejet (Mikami, 2013 ; Lee et al., 2021). Le statut social réfère à un construit unilatéral qui représente l'opinion d'un groupe ou d'un enfant par rapport à un autre enfant (Hoza, Mrug et al., 2005). Le rejet par les pairs est présent lorsqu'un enfant est perçu indésirable et inintéressant par un ou plusieurs enfants (Parker et al., 2006). Chez les

enfants avec TDAH, ce rejet est présent autant chez les filles que chez les garçons et peut augmenter en raison d'une comorbidité (Mikami, 2013). D'ailleurs, de nombreuses études suggèrent que les enfants avec TDAH éprouvent des problèmes significativement plus élevés avec les pairs en comparaison aux enfants à développement neurotypique (p.ex., Hoza, Gerdes et al., 2005 ; Hoza, Mrug et al, 2005 ; Mikami, 2013). Dans leur étude réalisée auprès d'un échantillon de 165 enfants avec TDAH, Hoza, Mrug et ses collègues (2005) suggèrent que les enfants cibles ont moins d'amis réciproques, sont moins aimés et sont davantage rejetés (52 %) comparativement aux enfants ayant un développement typique. D'autre part, Mikami (2013) mentionne que les comportements sociaux menant au rejet diffèrent selon la présentation du TDAH. Les enfants à l'école primaire, avec la présentation mixte, sont rejetés en raison de leur style interpersonnel souvent intrusif et agressif (Mikami, 2013). Parallèlement, les enfants avec la présentation inattentive sont rejetés en raison de leur style interpersonnel souvent inactif et apathique (Mikami, 2013). Les comportements moins empathiques, inappropriés et impulsifs des enfants avec TDAH peuvent également contribuer aux difficultés sociales (Cordier et al., 2010). Par ailleurs, les difficultés relationnelles de ces enfants sont également renforcées par le fait même que les enfants neurotypiques ont des attitudes, des attributions préconçues et des comportements négatifs envers ceux-ci (Swords et al., 2011). Cela dit, le rejet social peut engendrer des conséquences développementales négatives (p.ex., abus de substance, difficultés académiques, difficultés d'adaptation et délinquance) et plusieurs conséquences sociales qui affectent défavorablement les relations d'amitié dyadiques (Hoza, 2007 ; Mikami 2013).

Relations d'amitié dyadiques des enfants avec TDAH

Il est important de noter que le statut social et l'amitié sont des construits indépendants l'un de l'autre. Lorsqu'on parle *d'amitié*, on réfère à un construit bilatéral et multidimensionnel qui représente une relation réciproque volontaire entre deux enfants qui éprouvent des sentiments positifs l'un envers l'autre (Bagwell & Schmidt, 2011; Hoza, Mrug et al., 2005). Cette

relation se déroule habituellement dans un contexte de sécurité, d'équité, d'engagement, de soutien, de validation réciproque et de partage d'expériences intimes, mutuelles et enrichissantes (Bagwell & Schmidt, 2011).

Présence et stabilité de l'amitié dyadique

L'utilisation des nominations sociométriques réciproques est considérée comme la méthode de choix pour confirmer la présence ou l'absence des relations d'amitié chez les enfants (Bagwell & Bukowski, 2018). Certains auteurs suggèrent toutefois que l'amitié est trop souvent considérée de façon dichotomique (c.-à-d., « amis » vs « non-amis ») et recommandent plutôt de conceptualiser les relations d'amitié sur un continuum dimensionnel (Berndt & McCandless, 2009). Ces auteurs suggèrent que l'utilisation d'un tel continuum dimensionnel permet potentiellement d'augmenter la représentativité de l'échantillon et de limiter les effets de plafond dans les études de traitement en étant ainsi plus inclusif. Bref, peu importe si les chercheurs utilisent les nominations sociométriques ou l'évaluation dimensionnelle de l'amitié sur un continuum, l'amitié doit être confirmée par les deux membres de la dyade pour être considérée présente (Berndt & McCandless, 2009).

En plus des difficultés sur le plan du statut social qu'éprouvent les enfants avec TDAH (voir section précédente « Difficultés sociales des enfants avec TDAH », ceux-ci démontrent davantage de difficultés dans la formation et le maintien des relations d'amitié (Hoza, Mrug et al., 2005). En effet, Hoza, Mrug et ses collègues (2005) ont employé des nominations sociométriques qui permettent de confirmer la nature réciproque de l'amitié auprès d'un échantillon de 165 enfants avec TDAH. Ces chercheurs documentent que 56 % des enfants avec TDAH n'ont aucun ami réciproque comparativement à 32 % des enfants neurotypiques. Dans une étude menée auprès de 140 filles avec TDAH et 88 filles neurotypiques dans un camp d'été, les filles avec la présentation combinée du TDAH avaient de la difficulté à maintenir des relations dyadiques entre le début et le milieu du camp d'été (Blachman & Hinshaw, 2002). Cette même étude suggère que les filles avec la présentation inattentive du TDAH ont plus de

difficultés à maintenir une relation d'amitié du milieu à la fin du camp d'été (Blachman & Hinshaw, 2002). De plus, les résultats d'une étude observationnelle et longitudinale, examinant l'évolution des relations d'amitié de 133 enfants avec et sans TDAH sur une période de 6 mois, indiquent que les enfants avec TDAH perdent plus souvent leur ami que les enfants sans TDAH au cours de cette période de suivi (Normand et al., 2013). D'ailleurs, les relations d'amitié des enfants avec TDAH sont en moyenne 9,6 à 14,4 mois plus courtes comparativement aux relations des enfants typiques (Marton et al., 2015). En somme, considérant que les relations d'amitié de ces enfants sont de plus courte durée, il est important d'étudier et bien comprendre les caractéristiques qui entourent leur qualité.

Qualité de l'amitié dyadique

La qualité de l'amitié dans une relation dyadique est caractérisée par l'ensemble des caractéristiques positives (c.-à-d., qualité positive de l'amitié) et négatives (c.-à-d., qualité négative de l'amitié) de la relation (Bagwell & Schmidt, 2011; Schneider, 2016). La qualité positive de l'amitié est marquée par les caractéristiques positives (p.ex., échange intime et résolution de conflit), tandis que la qualité négative de l'amitié inclut les caractéristiques négatives (p.ex., conflits et trahison ; Bagwell & Schmidt, 2011). D'ailleurs, une relation de haute qualité est corrélée de façon positive avec l'adaptation d'un enfant et un sentiment de protection et de sécurité (Bagwell & Schmidt, 2011 ; Schneider, 2016).

Dans leur étude réalisée auprès de 140 filles âgées de 6-12 ans avec TDAH, Blachman et Hinshaw (2002) rapportent que les relations d'amitié des filles avec TDAH sont caractérisées par un niveau plus élevé de conflits et d'agressions relationnelles, mais ne diffèrent pas au niveau des caractéristiques positives, et ce, comparativement aux filles neurotypiques. Parallèlement, dans leur étude évaluant la qualité d'amitié chez 87 enfants avec TDAH et 46 enfants neurotypiques âgés de 7 à 13 ans, Normand et ses collègues (2011) documentent que les enfants avec TDAH rapportent moins de caractéristiques positives et davantage de caractéristiques négatives sur les mesures auto-rapportées de la qualité d'amitié que les

enfants sans TDAH. Similairement, dans leur étude de suivi de 6 mois réalisée auprès de ce même échantillon, Normand et ses collègues (2013) trouvent que la qualité d'amitié des enfants sans TDAH s'améliore globalement au cours de la période de suivi de six mois, ce qui n'est pas le cas pour les enfants avec TDAH qui démontrent une qualité de l'amitié relativement faible et stable au fil du temps. Une autre étude, menée auprès de 40 enfants avec TDAH et de 120 enfants neurotypiques, a porté son attention aux liens entre la qualité des relations fraternelles et d'amitié des enfants (Kouvava & Antonopoulou, 2018). Les résultats démontrent que les enfants avec TDAH ont une qualité relationnelle plus négative avec leur fratrie et avec leurs amis que les enfants sans TDAH (Kouvava & Antonopoulou, 2018). En somme, ces études suggèrent que les relations d'amitié des enfants avec TDAH sont marquées par des caractéristiques négatives et que la qualité de leur amitié est moindre comparativement aux enfants neurotypiques. Les recherches suggèrent également que les difficultés sur le plan de la qualité d'amitié sont stables au fil du temps. Afin de mieux comprendre les différences individuelles au sein des enfants avec TDAH sur le plan de leur qualité de l'amitié, il est également important d'explorer les caractéristiques des amis.

Caractéristiques des amis

Plusieurs études ont démontré que les enfants ont tendance à former des relations d'amitié selon une sélection par homophilie (Clark & Drewry, 1985; Graham & Cohen, 1997; Hartup 1970; Saeidibonab, 2017). Plus spécifiquement, ils cherchent d'autres enfants avec des traits similaires, tels que l'âge, la location géographique et le genre (Clark & Drewry, 1985; Saeidibonab, 2017; Shrum et al., 1988). La littérature suggère aussi que les enfants s'influencent les uns les autres, c'est-à-dire qu'en raison d'une socialisation mutuelle, leur similarité augmente habituellement avec le temps (Bagwell & Coie, 2004; Berndt, 2002).

Parallèlement, les enfants avec TDAH ont tendance à être amis avec des pairs qui présentent également des symptômes élevés du TDAH (p. ex., Blachman & Hinshaw, 2002 ; Normand et al., 2011). Dans leur étude multiméthode, réalisée auprès de 133 enfants avec et

sans TDAH âgés de 7-13 ans, Normand et ses collègues (2011) ont trouvé que les amis des enfants avec TDAH présentent davantage de comportements oppositionnels que les amis des enfants sans TDAH. Dans le même ordre d'idée, Marton et ses collègues (2015) ont mené une étude auprès de 92 enfants âgés de 8 à 12 ans qui présentent un TDAH. Ils rapportent que ces enfants ont beaucoup plus d'amis avec des problèmes de comportement ou d'apprentissage comparativement aux enfants neurotypiques (Marton et al., 2015). Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que les enfants avec TDAH ont des buts en lien avec leurs symptômes d'inattention et d'hyperactivité et recherchent ces mêmes buts chez leurs amis (Normand et al., 2011). Plus spécifiquement, ils recherchent la sensation et le plaisir, contrairement à l'équité et la conformité aux règlements (Normand et al., 2011). Similairement, Heiman (2005) suggère que le concept de « meilleur ami » n'est possiblement pas le même pour les enfants avec TDAH et les enfants neurotypiques. La recherche suggère que les enfants avec TDAH perçoivent un meilleur ami comme une personne capable d'offrir de la camaraderie, du plaisir et du divertissement (Heiman, 2005). À l'opposé, les enfants neurotypiques perçoivent un meilleur ami comme une personne qui peut offrir du soutien émotionnel, de la sécurité et de l'intimité (Heiman, 2005). Puisque les enfants avec TDAH semblent s'affilier avec des amis ayant des problèmes de comportement (par ex., symptômes de TDAH, comportements oppositionnels) avec qui ils priorisent la recherche de sensations et le plaisir (et moins le soutien émotionnel, la sécurité et l'intimité), il est possible que ceci ait des répercussions dans leurs interactions dyadiques entre amis.

Interactions dyadiques

Normand et ses collègues (2011, 2013, 2017, 2019) ont mené des études afin d'observer les interactions dyadiques des enfants avec TDAH et leurs amis, à l'aide de données observationnelles. Dans une tâche de compétition, les enfants avec TDAH brisent deux fois plus les règlements du jeu que les enfants du groupe contrôle (Normand et al., 2011, 2013). Dans une tâche de partage, les chercheurs rapportent que les enfants avec TDAH verbalisent

beaucoup plus de propositions égocentriques et insensibles en comparaison aux enfants du groupe contrôle (Normand et al., 2011, 2013). De plus, dans les dyades où l'ami est un enfant neurotypique, celui avec TDAH est plus souvent dominant et davantage contrôlant (Normand et al., 2011, 2013). Il est important de noter que les propositions égocentriques et insensibles, les bris de règlements ainsi que les comportements dominants et contrôlants font en sorte que les enfants avec TDAH gèrent mal leurs relations (Normand et al., 2011, 2013). Selon Normand et ses collègues (2011, 2013), cela semble prédire la détérioration de la qualité de l'amitié de ces enfants. En 2017, Normand et ses collègues ont mené une autre étude qui illustre des résultats similaires. Ils documentent que les enfants avec TDAH démontrent plus d'affect négatif que leurs amis neurotypiques lorsqu'ils perdaient dans la tâche de course. Pour la tâche de partage, un lien a été observé entre la présence d'affect négatif et l'évaluation négative de soi ou de son ami. Les enfants avec TDAH ont tendance à évaluer négativement les capacités de leurs amis, tandis que les amis invités avaient plus tendance à s'autoévaluer de façon négative (Normand et al., 2017). Une autre étude a été menée par Normand et ses collègues (2019) afin d'observer le comportement de 87 enfants avec TDAH et 46 amis neurotypiques lors d'une tâche de jeu libre. Les résultats démontrent que les enfants avec TDAH sont moins coopératifs, démontrent moins de camaraderie et de sensibilité que leur ami neurotypique (Normand et al., 2019). De plus, les dyades avec TDAH rencontrent plus de conflits que les dyades de comparaison (Normand et al., 2019). En somme, les résultats suggèrent que les interactions dyadiques des enfants avec TDAH sont plus négatives que les interactions des enfants neurotypiques. Il est donc important d'examiner si les relations d'amitié des enfants avec TDAH jouent un rôle protecteur dans leur développement, malgré leurs caractéristiques et leurs interactions entre amis souvent négatives.

Rôle protecteur de l'amitié des enfants avec TDAH

La présence d'amitié réciproque est associée à une capacité d'adaptation saine et semble jouer un rôle protecteur chez les enfants qui ont un développement typique, notamment

contre la victimisation et les expériences négatives (Bagwell & Schmidt, 2011). Une étude menée par Ladd et ses collègues (1996) documente que l'amitié de bonne qualité est associée avec une meilleure adaptation scolaire. Plus spécifiquement, les garçons d'âge préscolaire qui rapportent un niveau plus élevé de conflits démontrent plus de difficultés sur le plan de l'évitement et de l'engagement scolaire (Ladd et al., 1996). De plus, pour les garçons comme pour les filles, une amitié teintée de validation et de soutien est associée à des attitudes plus positives envers l'école (Ladd et al., 1996).

Dans leur étude longitudinale réalisée auprès de 300 enfants avec TDAH (80 % garçons), Mrug et al. (2012) ont trouvé que la présence d'un ami réciproque ne protège pas contre le rejet et ne réduit pas les effets négatifs associés au rejet. En contraste, dans leur étude réalisée auprès de 558 enfants de la maternelle à la 5^e année, Lee et ses collègues (2021) ont documenté que la présence d'amis réciproques modérait l'association des symptômes du TDAH et des expériences négatives auprès des pairs au fil du temps. Le fait d'avoir des amis réciproques réduisait, au fil du temps, les problèmes sociaux associés aux symptômes du TDAH. Similairement, une étude réalisée auprès de 228 filles, avec et sans TDAH, dans un camp d'été, documente que l'amitié réciproque agit comme rôle protecteur pour celles-ci en modérant l'association entre les problèmes intériorisés/extériorisés et la victimisation (Cardoos & Hinshaw, 2011). Ils concluent que le simple fait d'avoir une amitié réciproque protège contre la victimisation pour toutes les filles, peu importe la présence ou l'absence d'un TDAH (Cardoos & Hinshaw, 2011). Dans une étude réalisée auprès de 1712 élèves âgés de 11-12 ans, Powell et ses collègues (2021) indiquent qu'une faible qualité d'amitié explique partiellement l'association entre les symptômes de TDAH et les symptômes de dépression sept mois plus tard. De plus, dans leur étude comportant un échantillon de 131 enfants, âgés de 5 à 13 ans avec TDAH, Becker et ses collègues ont évalué le rôle protecteur de la qualité de l'amitié sur les difficultés sociales des enfants un an plus tard (Becker et al., 2013). Ces chercheurs ont trouvé que la présence de l'intimité (c.-à-d., qualité d'amitié positive)

atténue l'association entre les symptômes du TDAH et les difficultés sociales un an plus tard (Becker et al., 2013). En somme, la qualité d'amitié est une dimension importante à mesurer afin de mieux comprendre l'importance développementale de l'amitié chez les enfants avec TDAH.

Les diverses mesures de la qualité de l'amitié

La qualité de l'amitié est un aspect essentiel à examiner lorsqu'on analyse les relations dyadiques des enfants avec TDAH. D'ailleurs, c'est dans les années 1990 que les chercheurs ont commencé à s'intéresser activement à la qualité d'amitié (Bagwell & Schmidt, 2011). Il existe, à cette fin, de nombreuses approches méthodologiques pour évaluer la qualité des relations d'amitié. On retrouve, entre autres, les mesures auto-rapportées, telles que les entrevues et les questionnaires, ainsi que les mesures observationnelles.

Mesures auto-rapportées

Les mesures auto-rapportées permettent d'obtenir de l'information sur les perceptions de l'enfant à l'égard de sa relation d'amitié avec son ami (Bagwell & Schmidt, 2011). Cette approche méthodologique est la plus courante et est généralement utilisée par l'entremise de questionnaires et d'entrevues (Rubin et al., 2006). Bagwell et Schmidt (2011) rapportent qu'il existe six mesures auto-rapportées qui sont couramment utilisées pour évaluer l'amitié. On y retrouve le *Berndt's Friendship Interview*, une entrevue structurée avec des questions à réponses ouvertes reposant sur six caractéristiques de l'amitié, soit la camaraderie, les comportements prosociaux, l'intimité, la loyauté, l'attachement, l'amélioration de l'estime de soi et le conflit (Keefe & Berndt, 1996). Le *Network of Relationships Inventory* est un questionnaire à 30 items, développé par Furman et Buhrmester (2009), afin d'évaluer les caractéristiques des relations interpersonnelles des enfants et des adolescents. Il y a également le *Friendship Qualities Scale*, un questionnaire à 23 items, développé en 1994 par Bukowski et ses collègues, qui mesure la qualité de l'amitié d'un enfant et de son meilleur ami. De plus, le *McGill Friendship Questionnaire* a été développé pour mesurer les aspects positifs d'une relation

d'amitié entre adolescents. Le *Friendship Features Interview for Young Children* a été développé par Ladd et ses collègues (1996) pour mesurer l'amitié chez les enfants de jeune âge (Bagwell & Schmidt, 2011). Finalement, il y a le *Friendship Quality Questionnaire (FQQ)*, développé par Parker et Asher en 1993, qui est un questionnaire évaluant 6 dimensions de la qualité de l'amitié à l'aide de 40 items (Bagwell & Schmidt, 2011). Le FQQ représente une des mesures les plus souvent utilisées et citées dans la littérature sur le fonctionnement social des enfants et des adolescents (Crowe et al., 2011). Il existe également une version courte de ce questionnaire, qui comprend 22 items mesurant les deux dimensions globales de la qualité de l'amitié (c.-à-d., qualité positive de l'amitié, qualité négative de l'amitié). De plus, il existe une version pour l'enfant cible, son ami et pour les parents à propos de leur enfant (Normand et al., 2020; Rose, 2002; Simpkins & Parke, 2001).

Les mesures auto-rapportées comportent quelques avantages et désavantages. En ce qui concerne les avantages, ces mesures sont faciles à administrer, peu coûteuses et évaluent la perception des répondants (Bagwell & Schmidt, 2011 ; Pellegrini et al., 2013). Comme décrit plus tôt, l'amitié est un construit bilatéral et multidimensionnel qui représente une relation réciproque volontaire entre deux enfants qui éprouvent des sentiments positifs l'un envers l'autre (Bagwell & Schmidt, 2011; Hoza, Mrug et al., 2005). Cela dit, les questionnaires sont utiles afin de mesurer les aspects subjectifs et la perception, des enfants, parents et enseignants qui forment ce construit complexe.

D'autre part, puisque ces mesures sont basées sur la perception des participants, elles sont plus subjectives et peuvent différer de la réalité (Bagwell & Schmidt, 2011). La littérature scientifique documente que les enfants avec TDAH ont tendance à surestimer leurs habiletés sociales (Linnea et al., 2012; Owens et al., 2007) et la qualité de leur amitié (Linnea et al., 2012; Normand et al., 2013). Ceci signifie que les mesures auto-rapportées risquent de représenter une surestimation positive de la qualité d'amitié et une sous-estimation des difficultés présentées par les enfants avec TDAH. De plus, un autre défi qui peut s'installer est le biais de

désirabilité sociale qui mène les enfants à répondre de façon socialement désirable afin de se faire percevoir positivement (Hartmann et Wood, 1990 ; Ohan & Johnston, 2010). Il est important de bien gérer ces biais lorsqu'on utilise cette approche méthodologique. Enfin, les enfants ont des limites verbales et cognitives qui rendent difficiles l'interprétation et la distinction des différentes caractéristiques de l'amitié, la compréhension et lecture des mesures auto-rapportées (Mikami & Normand, 2015; Normand et al., 2019; Pellegrini et al., 2013). Les limites que présentent ces enfants peuvent donc influencer la façon qu'ils comprennent, interprètent et répondent aux questions d'une mesure auto-rapportée et ainsi donner une fausse image de leurs amitiés actuelles.

Bien que l'utilisation de questionnaires auto-rapportés est fréquemment recommandée pour mesurer la qualité de l'amitié, l'inclusion de mesures observationnelles est souvent recommandée (Berndt & McCandless, 2009 ; Chorney et al., 2015 ; Schneider, 2016).

Mesures observationnelles

L'observation est une mesure objective et directe qui peut s'effectuer en milieu naturel ou en laboratoire (Côté, 2009). L'observation en milieu naturel se produit lorsque le chercheur se déplace pour observer l'enfant dans son quotidien, soit à l'école, à la maison, à la garderie, etc. (Pellegrini et al., 2013). L'avantage principal de l'observation en milieu naturel est l'occasion d'observer le comportement réel et naturel de l'enfant en interaction avec son ami (Bagwell & Schmidt, 2011). Pellegrini et ses collègues (2013) expliquent que ce type d'observation permet d'obtenir des descriptions détaillées du comportement de l'enfant et permet ainsi de regrouper ces descriptions en catégories comportementales. De plus, l'observation en milieu naturel permet d'obtenir une bonne validité externe et écologique puisqu'elle permet de bien généraliser les résultats à la vie réelle (Pellegrini et al., 2013). D'un autre côté, l'observation en milieu naturel présente quelques difficultés quant à la validité interne puisque les chercheurs n'ont pas le même contrôle ou manipulation sur les variables indépendantes que l'observation en laboratoire (Pellegrini et al., 2013). De plus, ce type d'observation peut s'avérer difficile

lorsqu'un chercheur veut observer un comportement spécifique qui se présente plutôt rarement et qui pourrait être suscité plus facilement en laboratoire (Côté, 2009).

L'observation en laboratoire a lieu lorsque l'enfant se déplace vers le chercheur afin que celui-ci puisse l'observer dans un milieu contrôlé (Côté, 2009). Un avantage de l'observation en laboratoire est le fait que les chercheurs peuvent isoler et viser des comportements cibles à observer afin d'évaluer la qualité d'amitié (Bagwell & Schmidt, 2011). De plus, puisque les chercheurs peuvent manipuler et contrôler leurs variables indépendantes, la validité interne est plus élevée en laboratoire comparativement au milieu naturel (Pellegrini et al., 2013). Enfin, en laboratoire, il est plus facile de contrôler les variables contaminantes qui peuvent influencer les résultats, ce qui permet de mieux comprendre la nature des résultats obtenus (Côté, 2009; Pellegrini et al., 2013). Puisque l'observation en laboratoire se fait dans un milieu contrôlé et standardisé, la validité externe et écologique est cependant souvent plus faible que celle dans un milieu naturel (Pellegrini et al., 2013).

Les méthodes observationnelles, globalement, comportent quelques limites et avantages. De toute évidence, les chercheurs employant des mesures observationnelles font face à divers défis (Girard & Cohn, 2016). Tout d'abord, il y a le phénomène du *drift*, qui s'explique par le fait que les observateurs expérimentés codent de façon moins systématique et plus aléatoire au fil du temps (Girard & Cohn, 2016). De plus, la collecte de données recueillie par des mesures observationnelles représente des coûts financiers et temporels importants (Girard & Cohn, 2016). Un autre défi est le biais de désirabilité sociale qui peut s'installer et qui fait en sorte que les enfants peuvent être influencés par le simple fait qu'ils sont conscients d'être observés (Hartmann et Wood, 1990). Finalement, l'observation directe permet difficilement d'accéder aux pensées, sentiments et perceptions des enfants à l'égard de leur qualité d'amitié (Bagwell & Schmidt, 2011). À l'opposé, les mesures observationnelles comportent plusieurs avantages. Cette approche méthodologique permet d'observer des faits réels, des comportements et des caractéristiques externalisées d'une interaction, ce qui ne

s'accomplit pas facilement avec une méthode auto-rapportée (Chorney et al., 2015; Côté, 2009; Rubin et al., 2009). Notamment, cette méthode permet d'observer plusieurs construits extériorisés, tels que l'affect positif ou négatif, les conflits et les gestes (Bagwell & Schmidt, 2011). L'affect positif est souvent associé à une qualité d'amitié positive, tandis que l'affect négatif et les conflits sont typiquement associés à une qualité d'amitié négative (Bagwell & Schmidt, 2011). De plus, cette méthode est excellente pour mesurer des changements comportementaux au fil du temps (Rubin et al., 2009). Stage et Quiroz (1997) ont fait une recension d'écrits afin de comparer l'utilité des questionnaires et des mesures observationnelles. Ces chercheurs ont conclu que les résultats étaient plus objectifs dans les études qui ont utilisé des mesures observationnelles (Côté, 2009; Stage & Quiroz, 1997). Bagwell et Schmidt (2011), pour leur part, rapportent que l'observation se fait plus souvent en laboratoire, où les enfants sont invités à jouer ensemble et leur comportement est ainsi codifié en utilisant un outil de codage préétabli.

Somme toute, les mesures observationnelles détiennent plusieurs avantages et permettent de recueillir de l'information complexe, détaillée et complémentaire aux méthodes auto-rapportées qui sont souvent faiblement corrélées avec elles, tel que résumé dans la prochaine section.

Relation entre les mesures auto-rapportées et observationnelles de qualité de l'amitié

Quelques études ont évalué la relation entre les mesures auto-rapportées et les mesures observationnelles de la qualité de l'amitié (p.ex., Bagwell & Coie, 2004; Simpkins & Parke, 2001; Weimer et al., 2004). Cette évaluation est pertinente afin de comprendre les particularités propres à chacune de ces méthodes et ainsi déterminer si ces mesures évaluent un construit de façon identique ou complémentaire. D'abord, Simpkins et Parke (2001) ont mené une étude auprès de 125 enfants âgés de 9 ans, utilisant des données observationnelles et auto-rapportées de la qualité de l'amitié. À cet effet, ils ont évalué le lien entre ces deux types de mesures et ont globalement obtenu des corrélations faibles entre ces deux méthodes. Ils

expliquent leurs résultats par le fait que la mesure auto-rapportée évaluait la perception des enfants quant à leur amitié et la mesure observationnelle évaluait des comportements et des aspects cognitifs sophistiqués tels que la cohérence, la durée et le contenu des conversations (Simpkins & Parke, 2001). De ce fait, Simpkins et Parke (2001) rapportent que les mesures auto-rapportées et observationnelles semblent évaluer des aspects de l'amitié qui se chevauchent tout en étant distincts. D'autre part, dans leur étude évaluant l'amitié de 96 garçons agressifs et non agressifs, Bagwell et Coie (2004) ont étudié les relations entre des mesures auto-rapportées et observationnelles de la qualité. Ayant trouvé des relations faibles entre ces deux mesures, Bagwell et Coie (2004) soulignent que des biais ou des exagérations dans la perception de l'amitié pourraient être présents parmi les mesures auto-rapportées. Finalement, Weimer et ses collègues (2004) ont mené une étude qui évaluait l'association entre le style d'attachement, les interactions ainsi que les perceptions de l'amitié chez 88 adolescents âgés de 15 à 18 ans. Ils ont examiné l'association entre les mesures d'observation et auto-rapportée de qualité de l'amitié (Weimer et al., 2004). Ces chercheurs ont obtenu une corrélation faible entre leur mesure observationnelle et auto-rapportée (Weimer et al., 2004). Tout bien considéré, les quelques études ayant examiné la relation entre des mesures observationnelles et auto-rapportées de la qualité de l'amitié ont obtenu de faibles associations entre ces deux types de mesure. Les experts suggèrent que ces deux types de mesures évaluent le même construit (c.-à-d., la qualité de l'amitié), mais de façons différentes et complémentaires. Schneider (2016) suggère qu'il serait une erreur de considérer une de ces méthodes (c.-à-d., questionnaires, observations) comme étant *la* méthode adéquate de mesurer la qualité de l'amitié. Ainsi, une approche multiméthode, incluant des mesures auto-rapportées et observationnelles de la qualité de l'amitié, est généralement recommandée dans la littérature scientifique portant sur les relations d'amitié des enfants (Bagwell & Schmidt, 2011; Berndt & McCandless, 2009; Bukowski & Bagwell, 2018; Schneider, 2016).

Évaluation des propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle

Lorsqu'une mesure d'observation est développée dans le but de faire de la codification de données observationnelles, il est essentiel que les propriétés psychométriques de celle-ci soient évaluées (Gridley et al., 2019; Hunsley & Mash, 2018). Les résultats de cette évaluation permettent d'indiquer si la mesure comporte des propriétés adéquates, soit la fidélité et la validité. Afin d'obtenir cette information psychométrique, les données observationnelles doivent être évaluées à partir d'un processus de codification. Il est important de comprendre les particularités du processus minutieux qui se rapporte à la codification ainsi que les particularités des propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle.

Codification d'une mesure observationnelle

Afin d'opérationnaliser des données observationnelles, une codification de celles-ci doit être réalisée. Tout d'abord, les échelles dimensionnelles dans la codification observationnelle évaluent le comportement de façon globale dans la vidéo, sans prendre compte des spécificités comportementales telles que la fréquence et la durée (p.ex., l'intimité dyadique est jugée à « 3 » sur une échelle graduée de 0 à 5). À l'inverse, les échelles catégorielles dans la codification permettent d'obtenir de l'information sur l'ordre des comportements présentés, leur fréquence et leur durée (p.ex., le comportement agressif est présent à 5 reprises, chacun d'une durée de 2 secondes et au début de l'interaction entre amis ; Chorney et al., 2015). Il existe différents types de codification. D'ailleurs, Chorney et ses collègues (2015) ont identifié cinq grandes catégories : évaluation globale, échantillonnage instantané, échantillonnage à intervalle, codification d'événement séquentielle continue et codification séquentielle continue à événements chronométrés.

Évaluation globale. Dans ce type de codification, des échelles dimensionnelles de type Likert sont utilisées afin d'évaluer un comportement pour une période donnée, généralement pour la totalité de la vidéo (p.ex., visionner la vidéo au complet et évaluer le comportement sur

une échelle de 0 à 5). Les chiffres dans les échelles de ce type de codification représentent des catégories ordinales (p.ex., 0 = absence du comportement ; 5 = comportement extrêmement présent) et donc les variables sont dimensionnelles. Cette méthode comporte quelques avantages, tels que la rentabilité temporelle et financière. Elle prend moins de temps à effectuer et est relativement simple, donc nécessite moins de temps quant à la formation des assistants de recherche. De plus, cette méthode n'exige pas un logiciel sophistiqué, ce qui contribue à sa nature moins coûteuse. Elle est souvent utilisée lorsque le résultat est central à la question de recherche, comparativement au processus qui a mené à ce résultat. À l'opposé, cette méthode de codification ne permet pas d'obtenir de l'information sur l'ordre, la fréquence et la durée des comportements observés (*Global Ratings* ; Chorney et al., 2015).

Échantillonnage instantané. Dans ce type de codification, l'assistant de recherche évalue la présence ou l'absence du comportement observable à un instant précis. Cet instant est ensuite répété dans le temps (p.ex., chaque 10 secondes) jusqu'à la fin de la vidéo et les comportements hors de cet instant ne sont pas considérés (p.ex., comportement agressif présent à 10 secondes, absent à 20 secondes, etc.). Ici, le chercheur évalue la proportion d'instant dans laquelle le comportement est présent qui se calcule par le nombre d'instant présents/nombres d'instant échantillonnés au total (p.ex., si le nombre d'instant présents est 2 dans une vidéo de 60 secondes à 6 intervalles, on doit faire 2/6). Les variables d'une mesure qui utilisent ce type de codification sont catégorielles. L'échantillonnage instantané comporte plusieurs limites et est rarement utilisé en raison de celles-ci. Ce type de codification ne considère pas le temps de départ/fin, la durée et la fréquence des comportements. De plus, les codificateurs doivent porter attention à ne pas sous-estimer le comportement présenté, puisqu'il pourrait être présent hors des instant échantillonnés qui sont évalués (*Instantaneous Sampling* ; Chorney et al., 2015).

Échantillonnage par intervalle. Dans ce type de codification, l'assistant de recherche évalue la présence ou l'absence du comportement observable lors d'un intervalle de temps

(p.ex., affect positif présent de 1 à 5 secondes, absent de 6 à 10 secondes). Par la suite, tout comme l'échantillonnage instantané, le chercheur vérifie la proportion d'intervalles, qui se calcule par le nombre d'intervalles où le comportement est présent/nombre total d'intervalles (p.ex., si le nombre d'intervalles où le comportement est présent est 4 et qu'il y a 8 intervalles en totale, on doit faire 4/8). Les variables d'une mesure qui utilise ce type de codification sont catégorielles. Un avantage de l'échantillonnage à intervalle est qu'il nous permet de considérer chaque comportement qui se présente. Ce type de codage est également utile pour coder les variables dont l'évaluation du temps de départ/arrêt est plus difficile (par ex., affect). Ce type de classification permet d'obtenir une fidélité inter-juge adéquate pour de telles variables (Normand et al., 2011). Toutefois, aucune information sur le temps de départ/fin, la durée et la fréquence des comportements ne peut être évaluée. Puisque ce type de codification ne permet pas d'obtenir la fréquence du comportement, le codificateur doit rester vigilant pour ne pas surestimer ou sous-estimer le comportement observable (*Interval Sampling* ; Chorney et al., 2015).

Codification séquentielle continue à événements. Ce type de codification fournit une liste des comportements observés dans l'ordre présenté. Il est plus souvent utilisé pour des études dont les comportements observables sont courts et lorsque le comportement peut être divisé dans des catégories. Les variables d'une mesure qui utilise ce type de codification sont catégorielles. Un grand avantage de cette méthode est l'information précise obtenue quant à la fréquence et l'ordre du comportement cible. Le chercheur va donc vérifier la fréquence, c'est-à-dire la proportion entre la fréquence du comportement cible et la durée de l'observation (comportement agressif présent 5 fois dans la vidéo de 60 secondes : 5/60). Il peut aussi vérifier la proportion de la fréquence du comportement cible vis-à-vis la fréquence des autres comportements observables (5 comportements agressifs/20 comportements au total). Le plus gros désavantage de cette méthode de codification est qu'elle n'évalue pas le temps de

départ/arrêt et la durée des comportements (*Event-sequential Continuous Recording* ; Chorney et al., 2015).

Codification séquentielle continue à événements chronométrés. Dans ce type de codification, l'assistant de recherche capte toute apparition du comportement observable de façon continue et séquentielle. Les variables d'une mesure qui utilise ce type de codification sont catégorielles. Il est possible d'obtenir de l'information sur le temps de départ/fin, la fréquence, la durée et l'ordre des comportements. Par conséquent, le chercheur peut mesurer la proportion (p.ex., vis-à-vis la durée totale de l'interaction), la fréquence ou le taux des comportements. Cette méthode permet d'obtenir le plus d'information de façon très rigoureuse. Toutefois, elle est très coûteuse d'un point de vue des ressources financières, humaines et temporelles (*Timed-Event Sequential continuous Coding* ; Chorney et al., 2015).

Ainsi, différents types de codification sont disponibles aux chercheurs afin d'opérationnaliser des données observationnelles (c.-à-d., évaluation globale, échantillonnage instantané, échantillonnage à intervalle, codification d'événement séquentielle continue et codification séquentielle continue à événements chronométrés). Il est également essentiel que les propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle soient évaluées (Gridley et al., 2019; Hunsley & Mash, 2018).

Évaluation des propriétés psychométriques

Fidélité inter-juge. La fidélité réfère au degré de cohérence de l'évaluation d'un évaluateur sur une mesure (Hunsley & Mash, 2018). Plus spécifiquement, la fidélité inter-juge réfère à la cohérence de l'évaluation d'une mesure, faite par différentes personnes (Hunsley & Mash, 2018). L'évaluation de cette propriété psychométrique est essentielle en raison du degré de précision qu'elle permet d'obtenir (Hunsley & Mash, 2018). En effet, le degré de précision nous indique le degré d'accord sur un phénomène entre plusieurs observateurs indépendants (Coutu et al., 2005). Cela dit, si les mêmes résultats peuvent être obtenus par des codificateurs

distincts, qui utilisent la même mesure, cette mesure observationnelle est alors considérée comme fiable.

Validité de construit. Tout d'abord, la validité de construit permet de déterminer à quel point la stratégie d'opérationnalisation de l'instrument est pertinente. En d'autres mots, elle permet de vérifier si la mesure observationnelle évalue réellement le construit auquel elle se rapporte (Gridley et al., 2019 ; Hunsley & Mash, 2018). Par exemple, si la mesure prétend évaluer la qualité d'amitié négative par des comportements agressifs et par des comportements contrôlants, ces deux variables devraient être associées entre elles. L'évaluation de cette validité est essentielle lorsque les propriétés psychométriques d'une mesure sont évaluées (Gridley et al., 2019 ; Hunsley & Mash, 2018).

Validité convergente. La validité convergente permet de mesurer la convergence entre les scores de la mesure développée et ceux d'une mesure qui évalue le même construit (Gridley et al., 2019). Les deux mesures doivent recueillir les données au même temps de mesure et doivent évaluer la même variable dépendante (Groth-Martnat & Wright, 2016). Par exemple, si les deux mesures prétendent évaluer la qualité d'amitié négative, elles devraient être associées entre elles (Groth-Martnat & Wright, 2016).

Examen critique des mesures observationnelles existantes

Il existe quelques mesures observationnelles visant à mesurer la qualité d'amitié (Annexe B). Ces mesures ont majoritairement des propriétés psychométriques adéquates et utilisent la méthode de codification globale, qui comprend des variables dimensionnelles. Ceci fait en sorte que les mesures offrent l'occasion d'évaluer un construit à l'aide d'une méthode moins coûteuse et moins longue à utiliser. La codification de variables dimensionnelles demande typiquement moins de ressources financières, humaines et temporelles (Chorney et al., 2015).

Quoique l'évaluation dimensionnelle du comportement soit moins coûteuse et moins longue à entreprendre, la codification séquentielle continue à événements chronométrés et

l'échantillonnage par intervalle constituent des méthodes complémentaires puisqu'elles fournissent de l'information additionnelle sur des variables catégorielles (c.-à-d., temps de départ/fin, fréquence, durée et ordre des comportements; Bakeman & Quera, 2011; Chorney et al., 2015). Par conséquent, il semble y avoir un manque de mesures observationnelles évaluant la qualité d'amitié avec des méthodes variées et exhaustives, soit la combinaison de méthodes de codification dimensionnelle et catégorielle. En somme, à notre connaissance, malgré les études observationnelles précédentes sur les relations d'amitié des enfants avec TDAH, aucune étude n'a évalué les propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle de la qualité des relations d'amitié des enfants avec TDAH. Considérant les difficultés d'amitié que rencontrent ces enfants (Mikami, 2013), il est essentiel de développer et d'évaluer les propriétés psychométriques de mesures observationnelles qui utilisent des méthodes de codification dimensionnelles et catégorielles.

La présente étude

La présente étude vise à vérifier les propriétés psychométriques d'une mesure d'observation développée afin de mesurer la qualité d'amitié de dyades composées d'un enfant avec TDAH et de son ami. Cette mesure a été développée précédemment dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé multisite (IRSC #MOP-125897). Elle comporte des échelles dimensionnelles (c.-à-d., évaluations post-observations) et catégorielles (c.-à-d., codification séquentielle continue à événements chronométrés et échantillonnage par intervalle). Ceci permet potentiellement une évaluation exhaustive de la qualité d'amitié. Quoique la mesure d'observation utilisée dans cet essai ait été développée antérieurement, l'évaluation de ses propriétés psychométriques est requise. Tout d'abord, l'objectif primaire de cette étude vise à vérifier si la mesure d'observation « *Friendship Interaction Coding Scheme (FICS)* » est caractérisée par des propriétés psychométriques adéquates (Hunsley & Mash, 2018). Ceci a été déterminé à l'aide de trois objectifs.

Le premier objectif était de mesurer la fidélité inter-juge de la mesure d'observation. Il était attendu que des observateurs indépendants obtiennent des niveaux d'entente inter-juge adéquats, tel que démontrés par des kappas (κ) égaux ou supérieurs à 0,60 pour les variables catégorielles et des corrélations intraclasse (ICC) égales ou supérieures à 0,70 pour les variables dimensionnelles (Hunsley & Mash, 2018).

De plus, le deuxième objectif visait à vérifier la validité de construit de la mesure d'observation. Plus spécifiquement, il était question d'examiner la relation entre les variables observationnelles du FICS afin de mettre en évidence que celles-ci représentent des construits liés, mais non redondants. Il était ainsi attendu que les sept variables observationnelles soient significativement relativement corrélées entre elles (i.e., corrélations bivariées de Pearson variant entre 0,1 – 0,5).

Le troisième objectif visait à évaluer la validité convergente, à l'aide d'une analyse corrélationnelle simple de Pearson, entre les variables observationnelles du FICS et la qualité positive et négative de l'amitié mesurée sur la version abrégée du *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ-S). En lien avec les études résumées précédemment (Bagwell & Coie, 2004; Simpkins et Parke, 2001; Weimer et al., 2004), il était attendu que les variables du FICS soient significativement, mais faiblement corrélées avec les deux dimensions globales de la qualité de l'amitié sur le FQQ-S.

CHAPITRE II

Méthode

Participants

La présente étude repose sur des données secondaires. Les participants étaient 164 enfants (67,7 % de garçons âgés de 6 à 11 ans) diagnostiqués avec le TDAH qui ont participé dans l'étude des comportements sociaux du Dr. Normand. Ces derniers ont été recrutés dans la région d'Ottawa/Gatineau et de Vancouver par l'entremise de différentes cliniques entre 2013 et 2017. La majorité des enfants de l'échantillon étaient caucasiens (73.3 %), quoique certains étaient d'origine asiatique (5.6 %), d'origine latine (1.2 %) ou d'origine multiraciale (19.9 %). Chaque enfant a participé avec un parent. Tout parent ou tuteur légal était admissible à participer tant qu'il était le parent le plus impliqué dans la vie sociale de l'enfant et que l'enfant résidait avec cet adulte au moins 50 % du temps. Le consentement libre et éclairé des parents ainsi que l'assentiment des enfants étaient nécessaires afin de participer à l'étude.

Détermination de l'éligibilité à l'étude

Une entrevue de dépistage téléphonique a été administrée aux parents et un questionnaire a été administré aux enseignants, dans lequel ces deux participants devaient noter la présence des 18 symptômes du module TDAH du *Child Symptom Inventory* (CSI-4 ; Gadow & Sprafkin, 1994). Les enfants précédemment cliniquement diagnostiqués avec le TDAH devaient avoir au moins quatre des neuf symptômes d'inattention et/ou au moins quatre des neuf symptômes hyperactivité/impulsivité cotés par le parent et l'enseignant comme *souvent* ou *très souvent*. La cohérence interne du CSI-4 est adéquate ($\alpha = 0.72$ à 0.94 ; Mattison et al., 2003 ; Sprafkin et al., 2002). En raison de la nature de l'essai clinique ciblant les difficultés sociales des enfants, les parents et les enseignants ont également évalué les difficultés sociales de l'enfant, en utilisant 5 items (p.ex., « Est généralement aimé par les autres enfants ? ») sur une échelle ordinale de 3 points (pas vrai, un peu vrai, très vrai)

provenant de la sous-échelle *Peer Problems* sur le *Strengths and Difficulties* (SDQ ; Goodman, 2001). Les enfants avec TDAH avaient besoin de se situer un écart-type sous la moyenne sur la sous-échelle *Peer Problems* du SDQ (Goodman, 2001). Le SDQ présente une cohérence interne adéquate ($\alpha = .75$ à $.76$; Becker et al., 2004) et une fidélité entre $.61$ à $.72$ si celui-ci est administré à nouveau 4 à 6 mois plus tard (Goodman, 2001).

Les participants potentiels qui ont satisfait les critères du dépistage téléphonique ont été invités à l'Université du Québec en Outaouais ou à l'Université de la Colombie-Britannique, selon leur emplacement géographique, afin de participer à une première séance d'évaluation. Lors de cette première séance d'évaluation, les diagnostics ont été évalués au moyen du Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia (KSADS ; Axelson et al., 2009), une entrevue clinique administrée aux parents. La fidélité inter-juge du KSADS est élevée (écart allant de 93 % à 100 %) et en ce qui concerne le diagnostic évalué et la validité prédictive se qualifie de bonne à excellente ($\kappa = .80$ à $.94$; Jarbin et al., 2017). De plus, la fidélité test-retest se retrouve entre $.63$ et 1 (Jarbin et al., 2017). Lors de l'évaluation, si les enfants présentaient six symptômes ou plus d'inattention et moins de six symptômes d'hyperactivité/impulsivité, ils étaient classifiés avec la présentation inattentive du TDAH (TDAH-I, $n = 44$). S'ils présentaient six symptômes ou plus d'hyperactivité/impulsivité et moins de six symptômes d'inattention, ils étaient classifiés avec la présentation hyperactive/impulsive du TDAH (TDAH-H, $n = 7$). Afin d'être classifiés avec la présentation combinée (TDAH-C, $n = 113$), les enfants devaient manifester au moins six symptômes d'inattention et au moins six symptômes d'hyperactivité/impulsivité. En vue d'être admissibles aux prochaines étapes de l'étude, les enfants devaient satisfaire les critères diagnostiques du TDAH selon les réponses du parent sur l'entrevue KSADS et selon les réponses de l'enseignant sur le CSI en utilisant l'algorithme du « ou » (Lahey et al., 1994).

Les critères d'exclusion de l'étude incluaient le trouble du spectre de l'autisme, un quotient intellectuel (QI) inférieur à 75 ainsi que d'autres conditions nécessitant des soins plus

urgents (p.ex., trouble de stress post-traumatique, abus physique ou sexuel, idées suicidaires). Les troubles anxieux, les troubles dépressifs, le trouble de l'opposition ainsi que le trouble des conduites ne comptaient pas comme des critères d'exclusion en raison de la présence élevée de ces comorbidités chez les enfants avec un TDAH (voir Mikami et al., 2020). Si le parent décrivait des symptômes en lien avec une comorbidité et que ceux-ci satisfaisaient les critères du KSADS et étaient présents selon un autre informateur, ce trouble était alors considéré comme présent. Par exemple, pour le trouble oppositionnel avec provocation et pour le trouble des conduites, une confirmation sur l'entrevue parentale KSADS ainsi que des scores élevés (score T \geq 60) sur l'échelle DSM correspondante était requise sur le formulaire d'évaluation de l'enseignant (Teacher Report Form, Achenbach & Rescorla, 2001). En ce qui concerne les troubles anxieux, une confirmation sur l'entrevue parentale KSADS ainsi que des scores élevés (score T \geq 60) sur l'échelle DSM des problèmes d'anxiété sur le Formulaire d'évaluation de l'enseignant (Achenbach & Rescorla, 2001) ou rapportés par l'enfant sur le Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC ; score T > 60) étaient nécessaires (March, 2012). Pour les troubles dépressifs, des scores élevés (score T \geq 60) sur l'échelle DSM des problèmes affectifs du Formulaire d'évaluation de l'enseignant (Achenbach & Rescorla, 2001) ou du Children's Depression Inventory 2 (CDI-2) (Kovacs, 2010) étaient requis. Puisque cette population d'enfants est souvent médicamentée, la pharmacothérapie n'était pas un critère d'exclusion et les enfants n'avaient pas besoin de cesser leur médication (psychostimulant/non-psychostimulant) avant de participer.

Procédure

Les parents intéressés ont communiqué avec un assistant de recherche et ont donné leur consentement libre et éclairé à l'égard de chaque modalité concernant l'étude. Par la suite, l'enseignant de chaque enfant a aussi été contacté et son consentement a été obtenu. Lorsque les enfants ont répondu aux critères d'inclusion du dépistage (sur la base des réponses des parents et des enseignants), les enfants ont assisté à une première visite au laboratoire où ils

ont donné leur assentiment. La totalité des procédures de cette étude a été acceptée par le comité d'éthique et de déontologie de l'Université du Québec en Outaouais et de l'Université de la Colombie-Britannique. De plus, lors de la visite initiale, les parents ont rempli un questionnaire démographique (Annexe C) et des questionnaires supplémentaires au sujet du comportement de l'enfant, afin de confirmer l'éligibilité de l'enfant à l'étude. L'enfant avec TDAH a également complété une version abrégée d'un test d'habiletés intellectuelles (WISC; Wechsler, 2003). Si l'enfant était encore admissible à l'étude, il était invité pour une deuxième visite en laboratoire, accompagné de son parent et d'un ami.

Au début de cette deuxième visite, l'enfant et son ami ont été séparés afin de donner leur assentiment verbal, de compléter la mesure de nomination d'amitié (*Friendship Nomination Form*; Parker & Asher, 1993) et de compléter la mesure sur la qualité d'amitié (voir Annexe D — *Friendship Quality Questionnaire Short-Form, FQQ*; Glick et Rose, 2011). Le parent de l'enfant cible et le parent de l'ami invité ont également complété la version parentale du *Friendship Quality Questionnaire Short-Form* (voir Annexe E). Pour les enfants, le FQQ a été administré durant une entrevue privée. Chaque question était lue à haute voix par l'assistant de recherche afin d'assurer une bonne compréhension. Sur le continuum dimensionnel de l'amitié (Berndt & McCandless, 2009), les enfants devaient d'abord indiquer si l'ami présent avec lui/elle au laboratoire était : 1) son meilleur ami, 2) son ami proche, 3) son ami, 4) une connaissance ou 5) un inconnu. Seulement les enfants se considérant mutuellement dans les catégories 1 à 3 ont participé à la présente étude. Ensuite, les enfants ont participé à deux tâches observationnelles administrées en ordre aléatoire. Ces tâches ont été filmées par deux caméras. L'enfant cible et son ami ont participé à une tâche de course de voiture et à une tâche de partage de jouets (Fonzi et al., 1997). Les tâches en laboratoire offraient l'occasion unique d'évaluer les comportements des enfants dans une situation contrôlée.

Les vidéos de ces tâches observationnelles ont par la suite été transmises à l'équipe de recherche afin d'être apprêtées pour la codification. Des observateurs indépendants et qui

ne connaissaient pas le statut des participants ont codifié les interactions dyadiques filmées, à l'aide du *Friendship Interaction Coding Scheme* (FICS), version course (Annexe F) ou partage (Annexe G). Le manuel de cette mesure observationnelle a servi pour la codification afin d'analyser les données observationnelles.

Procédure de codification

Tout d'abord, des assistants de recherche ont rédigé un verbatim afin d'offrir un appui clair et précis pour la codification. Le verbatim comprenait chaque mot, son et phrase, verbalisé par l'enfant cible et son ami. Une fois le verbatim complet, il était transmis aux assistants de recherche responsables de la codification des vidéos. La codification des données observationnelles a été faite à l'aide du FICS. Le FICS utilise une combinaison d'échelles dimensionnelles et catégorielles.

Le FICS décrit d'abord les étapes à suivre dans la formation d'un assistant de recherche pour la codification de données observationnelles. Les observateurs indépendants, ne connaissaient pas le statut des participants, ont reçu un minimum de 120 heures (3 mois) de formations pratiques quant à l'utilisation du FICS et du logiciel *Observer XT version 11.5* (Noldus). Durant ces formations, un superviseur revoyait avec les assistants de recherche les règles de codage, vérifiait l'entente inter-juge et offrait des rétroactions pour maintenir ou améliorer l'entente. Ils ont pratiqué la codification pendant quelques mois et ont participé à des rencontres hebdomadaires. Lors des rencontres, les règles de codage ont été révisées, la fidélité a été calculée et des commentaires ont été fournis sur la précision de chaque variable observationnelle codifiée. Lorsque les assistants ont atteint un accord inter-juge de 0.80, ils ont débuté la codification formelle. Un total de 5 assistants de recherche a participé au codage de la tâche de course de voitures, tandis que 7 assistants de recherche ont codé la tâche de partage. Cette codification s'est déroulée pendant 2 ans et des sessions de formation mensuelles ont été mises en place. Ces formations ont permis une continuité minutieuse dans la codification et ont permis de prévenir le phénomène du « *coding drift* ». Des assistants de

recherche ont co-codifié de façon indépendante un échantillon aléatoire de 20 % pour établir l'entente inter-juge pour les variables catégorielles (Bakeman & Quera, 2011). Deux codificateurs ont été choisis de façon aléatoire pour coder les variables dimensionnelles de chaque dyade (Bakeman & Quera, 2011). Pour chaque dyade, les scores dimensionnels reflètent la moyenne entre les scores des deux codificateurs.

Mesures

Tâche de course de voiture

Cette tâche simule l'interaction entre les enfants dans un jeu rapide et captivant. Ce jeu ne nécessite aucune formation préalable et ne favorise pas les enfants ayant une capacité particulière. Le but du jeu est d'être plus rapide que l'adversaire dans le transport de cinq blocs en bois, de 4 x 3,5 x 5,5 cm, d'un bout à l'autre de la table de jeu. Les participants le font en transportant les blocs un à la fois dans le coffre d'un camion de jouets de 33 x 21 x 15 cm. Le camion doit se déplacer sur une piste de 180 x 36 cm à partir d'une ligne de départ jusqu'à la ligne d'arrivée, ainsi de suite. La piste ne peut pas accueillir les deux camions côte à côte et les règles interdisent aux joueurs de soulever leurs roues. Ceci procure trois différentes options aux joueurs, ils peuvent soit : 1) participer sans briser les règlements, par exemple en bloquant ou en poussant contre la voiture de l'adversaire, 2) participer en brisant les règlements, par exemple en soulevant sa propre voiture afin de dépasser celle de l'adversaire ou 3) participer en évitant toute possibilité de conflits avec leurs adversaires, même si cela réduit leurs propres chances de gagner, par exemple en reculant afin de permettre à l'adversaire d'y aller. Les procédures de notation étaient similaires à celles utilisées par Fonzi et ses collègues (1997). Fonzi et ses collaborateurs (1997) ont constaté que cette tâche avait permis de discriminer les amitiés qui se prolongeraient 6 mois plus tard et les amitiés qui prendraient fin.

Friendship Interaction Coding Scheme (FICS) - Tâche de course. Afin d'évaluer la tâche de course décrite ci-dessus, la mesure observationnelle FICS a été développée avant la réalisation du présent essai doctoral. Cette mesure d'observation (voir Annexe F) évalue la

qualité d'amitié d'une dyade accomplissant la tâche de course de voiture développée par Fonzi et ses collègues (1997). Elle contient tout d'abord un survol général des étapes à suivre par l'assistant de recherche ainsi que les règles à respecter (p.ex., les codes doivent avoir une durée minimum d'une seconde). Le FICS mesure les sept variables observationnelles de la présente étude pour la tâche de course, soit l'intimité, le comportement prosocial, agressif, contrôlant, les bris de règlement et l'affect positif ainsi que l'affect négatif. À noter que l'affect neutre a également été codifié, mais n'a pas été utilisé dans la présente étude. L'intimité est une variable évaluée sur une échelle dimensionnelle de type Likert (0 = aucune preuve de ce comportement ; 5 = des preuves très solides de ce comportement). Les six autres variables sont des variables catégorielles, suivant une liste de règles (p.ex., les comportements agressifs envers un ami n'incluent PAS les comportements agressifs envers soi-même ou la tâche). Pour chacune des sept variables, la mesure fournit la définition, les comportements, les règles de décision et les exceptions (voir annexe E). En somme, en ce qui concerne la tâche de course de voiture, le FICS comporte une variable qui est évaluée selon la méthode globale (échelle dimensionnelle), deux variables selon l'échantillonnage par intervalle (échelle catégorielle) et quatre variables selon la méthode séquentielle continue à événements chronométrés (échelle catégorielle).

Tâche de partage

Cette tâche est une version adaptée de la tâche de partage d'œufs en chocolat effectuée par Fonzi et ses collègues (1997). Elle ne nécessite aucune formation préalable et ne favorise pas les enfants ayant une capacité particulière. Le but de cette tâche implique que la dyade arrive à une entente lors d'une tâche de résolution de problème impliquant des ressources limitées. Les enfants doivent sélectionner les cinq jouets les plus attrayants parmi un éventail de quinze jouets. Les jouets sont aussi disponibles en fonction du genre de la dyade (féminin, masculin et mixte). Ensuite, les enfants doivent trouver une solution afin de séparer les cinq jouets entre eux. Par conséquent, il y a deux options possibles : 1) l'enfant cible prend trois

jouets et l'ami invité en prend deux et 2) l'enfant cible prend deux jouets et l'ami invité en prend trois. Les enfants sont informés au tout début de la tâche qu'ils peuvent rapporter leurs objets à leur domicile respectif. Parmi les jouets à la disposition des enfants, on retrouve des *Trashpacks*, des cartes de hockey, des bracelets, des *Légos* et des *Petshops*. En ce qui concerne la dyade et la qualité d'amitié, cette tâche permet de différencier les enfants qui savent coopérer, collaborer et considérer le point de vue d'autrui comparativement aux dyades résistantes, conflictuelles, égocentriques et qui travaillent de façon individuelle (Normand et al., 2011 ; 2013).

Friendship Interaction Coding Scheme (FICS) - Tâche de partage. Afin d'évaluer la tâche de partage décrite ci-dessus, la mesure observationnelle FICS a été développée. Cette mesure d'observation (voir Annexe G) évalue la qualité d'amitié d'une dyade accomplissant une tâche de partage développée par Fonzi et ses collègues (1997). Elle contient tout d'abord un survol général des étapes à suivre par l'assistant de recherche ainsi que les règles à respecter (p.ex., les codes doivent avoir une durée minimum d'une seconde). Le FICS mesure les huit variables observationnelles pour la tâche de partage, soit l'intimité, la coopération, le comportement prosocial, agressif, contrôlant, le partage de préférence et l'affect positif ainsi que l'affect négatif. L'intimité et la coopération sont des variables évaluées sur une échelle dimensionnelle de type Likert (0 = aucune preuve de ce comportement ; 5 = des preuves très solides de ce comportement). Les six autres variables sont des variables catégorielles, suivant une liste de règles (p.ex., simplement prendre l'objet, le regarder et jouer avec celui-ci n'est pas suffisant pour coder un comportement contrôlant). Pour chacune des huit variables, la mesure fournit la définition, les comportements, les règles de décision et les exceptions (voir annexe F). En ce qui concerne la tâche de partage, ce manuel comporte donc deux variables qui sont évaluées selon la méthode globale (échelle dimensionnelle), deux variables selon l'échantillonnage par intervalle (échelle catégorielle) et quatre variables selon la méthode séquentielle continue à événements chronométrés (échelle catégorielle).

Friendship Quality Questionnaire Short-Form (FQQ-S)

L'enfant cible, l'ami, le parent de l'enfant cible et le parent de l'ami ont chacun rempli indépendamment le *Friendship Quality Questionnaire — Short form* (FQQ-S; Glick et Rose, 2011; voir Annexe D et E) sur la qualité de l'amitié dans la dyade. Le FQQ est une mesure largement utilisée pour évaluer la qualité de l'amitié, avec de fortes propriétés psychométriques, y compris la cohérence interne et la validité critériée (Parker et Asher, 1993). Il a été administré à des enfants atteints de TDAH dès l'âge de 6 ans (Blachman et Hinshaw, 2002; Normand et al., 2011). Le FQQ-S contient 22 items sur six sous-échelles. Les items sont évalués sur une échelle de 5 points (0 = pas du tout vrai ; 4 = vraiment vrai). Comme dans les recherches précédentes (voir Berndt et McCandless, 2009; Glick et Rose, 2011), la qualité d'amitié positive reflétait la moyenne de sous-échelles de la validation et de la bienveillance, de la camaraderie et des loisirs, de la résolution des conflits, les échanges intimes et d'aide (15 éléments; par exemple, « *faire des choses avec cet ami est amusant* » ; $\alpha = .86 - .91$). La qualité d'amitié négative a été mesurée par le score de la sous-échelle de conflit et de trahison (7 items; par exemple, « *cet ami se chicane fréquemment avec moi* » ; $\alpha = 0.74 - 0.85$).

Pour différentes raisons, nous avons créé des scores composites pour la qualité d'amitié positive et négative sur les questionnaires en faisant la moyenne des questionnaires des enfants, amis, parents et parents cibles sur le FQQ-S. Premièrement, les parents d'enfants d'âge scolaire peuvent fournir des informations complémentaires sur la qualité de la relation de leur enfant avec un ami, car ils sont généralement impliqués dans l'organisation et la supervision des rencontres de jeu entre leur enfant et son ami. Deuxièmement, l'inclusion des questionnaires parentaux peut être particulièrement utile pour les enfants atteints de TDAH qui, contrairement aux enfants neurotypiques, ont tendance à avoir des perceptions positives exagérées par rapport aux différents indicateurs du fonctionnement social (Linnea et al., 2012 ; Owens et al., 2007), y compris la qualité de leur amitié (Normand et al., 2013). Troisièmement,

nous avons également des preuves analytiques factorielles avec l'échantillon actuel qui soutiennent un modèle à deux facteurs de la qualité de l'amitié (qualité d'amitié positive et négative), avec quatre indicateurs par facteur (questionnaires des enfants cibles, de leurs parents, de leurs amis et des parents de leurs amis comme informateurs ; $\chi^2 [13, N = 165] = 15.55, p = 0.27$; CFI = 0.991; TLI = 0.980; RMSEA = 0.034; Normand et al., 2020).

Quatrièmement, les mêmes composites (post-traitement et session de suivi) ont également été utilisés comme mesures de résultats primaires des interventions testées dans l'essai plus large (Mikami et al., 2020). Cinquièmement, en créant des scores composites de cette façon, nous avons capitalisé sur l'utilisation d'une approche avec de multiples informateurs, tout en limitant le nombre d'analyses effectuées, car l'examen des informateurs séparément aurait multiplié par quatre nos modèles pour le FQQ-S.

Questionnaire démographique

Le questionnaire démographique (voir Annexe C), rempli par le parent de l'enfant cible, permet d'obtenir des informations telles que l'âge, le genre, l'ethnicité, les symptômes de l'enfant, le niveau d'éducation des parents ainsi que leur salaire.

Plan d'analyses

Analyses préliminaires

Des analyses de variance ont été réalisées afin d'évaluer les différences selon les sites de Vancouver et Ottawa/Gatineau sur le plan des caractéristiques démographiques et descriptives. Des analyses de variance ont été menées afin d'évaluer les différences entre les enfants cibles et leurs amis sur le plan de leurs caractéristiques démographiques et comportementales. Les corrélations intra-classe ont ensuite été obtenues avec le logiciel HML (Raudenbush & Bryk, 2002) afin d'examiner la proportion de variances au niveau dyadique dans chacune des tâches. Ce type d'analyse nous a indiqué à quel point il est pertinent de considérer les variables observationnelles au niveau dyadique en combinant les scores des

membres d'une dyade d'amitié ou, s'il est possible, de les considérer de façon indépendante. Selon Heck et ses collègues (2014), nous avons considéré les ICC > .05 comme un indicateur que les comportements des deux enfants de la dyade étaient interdépendants. Des analyses descriptives et corrélationnelles ont ensuite été réalisées entre les variables de l'étude. Les variables démographiques corrélées significativement avec les variables du FICS ont été utilisées en tant que covariables dans les analyses principales.

Analyses principales

Fidélité inter-juge. Des analyses de fidélité inter-juge ont été effectuées afin de déterminer la précision du FICS, c'est-à-dire si les mêmes résultats peuvent être obtenus par deux codificateurs distincts. Les résultats ont été interprétés selon trois catégories pour les variables catégorielles, soit adéquate ($\kappa = 0.60$ à 0.74), bonne ($\kappa = 0.75$ à 0.84) ou excellente ($\kappa \geq 0.85$; Hunsley & Mash, 2018). Les résultats ont également été interprétés selon trois catégories pour les variables dimensionnelles, soit adéquate (ICC [2, 2] = 0.70 à 0.79), bonne (ICC [2, 2] = 0.80 à 0.89) ou excellente (ICC [2, 2] ≥ 0.90) (Hunsley & Mash, 2018).

Validité de construit. Une analyse de la validité de construit a été effectuée par l'entremise de corrélations de Pearson entre les sous-échelles du FICS. Les résultats peuvent être interprétés selon trois catégories corrélationnelles, soit faible ($r = 0.10$ à 0.29), modérée ($r = 0.30$ à 0.49) ou forte ($r \geq 0,50$; Cohen, 1988).

Validité convergente. Des corrélations de Pearson ont été effectuées afin de vérifier la validité convergente entre les variables observationnelles du FICS et les échelles du *Friendship Quality Questionnaire Short Form* (FQQ-S). Les résultats ont été interprétés selon trois catégories corrélationnelles, soit faible ($r = 0.10$ à 0.29), modérée ($r = 0.30$ à 0.49) ou forte ($r \geq 0.50$; Cohen, 1988).

CHAPITRE III

Résultats

Analyses préliminaires

Statistiques démographiques et descriptives par site

Somme toute, le Tableau 1 indique que les enfants du site de Vancouver étaient moins probable d'être médicamentés pour le TDAH ($\chi^2 [3, 164] = 4.61, p = 0.032$) que les enfants du site de Gatineau/Ottawa. Les enfants diffèrent également selon le site en termes d'ethnicité ($\chi^2 [3, 164] = 10.11, p = 0.018$). Les tests de suivi de Mann-Whitney U utilisant des scores dichotomiques indiquent que les enfants du site de Vancouver sont moins probable d'être blancs/Européens-Canadiens (test U de Mann-Whitney = -2.52, $p = 0.012$), mais plus probable d'être d'origine asiatique-canadienne (test U de Mann-Whitney = 2.78, $p = 0.005$) que les enfants de Gatineau/Ottawa. Il n'y a aucune autre différence raciale/ethnique significative entre les sites (voir Tableau 1).

Tableau 1*Statistiques démographiques et descriptives par site*

Caractéristiques	Vancouver (<i>n</i> =73) <i>M</i> (<i>SD</i>) ou <i>n</i> (%)	Gatineau/Ottawa (<i>n</i> =91) <i>M</i> (<i>SD</i>) ou <i>n</i> (%)	Totale (<i>n</i> = 164) <i>M</i> (<i>SD</i>) ou <i>n</i> (%)	<i>p</i>
Âge de l'enfant (années)	8.67 (1.54)	8.51 (1.44)	8.58 (1.48)	.478
Année scolaire	3.53 (1.57)	3.12 (1.44)	3.30 (1.50)	.086
Genre (% garçons)	55 (75.3 %)	56 (61.5 %)	111 (67.7 %)	.060
Ethnicité				.018
Caucasien/Blanc	45 (63.4 %)	73 (81.1 %)	118 (73.3 %)	
Afro-Canadien	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	
Asiatique-Canadien	8 (11.3 %)	1 (1.1 %)	9 (5.6 %)	
Hispanique/Latino	1 (1.4 %)	1 (1.1 %)	2 (1.2 %)	
Multiracial	17 (23.9 %)	15 (16.7 %)	32 (19.9 %)	
Refus de déclaration	2 (2.7 %)	1 (1.1 %)	3 (1.83 %)	
Échelle globale de QI	101.25 (14.77)	103.32 (14.70)	102.40 (14.72)	.372
TDAH Présentation				.972
TDAH Combinée	51 (69.9 %)	62 (68.1 %)	113 (68.9 %)	
TDAH Inattentive	19 (26.0 %)	25 (27.5 %)	44 (26.8 %)	
TDAH Hyperactive Impulsive	3 (4.1 %)	4 (4.4 %)	7 (4.3 %)	
Médicamenté pour TDAH	36 (49.3 %)	60 (65.9 %)	96 (58.5 %)	.032
Comorbidité externalisée	27 (37.0 %)	24 (26.4 %)	51 (31.1 %)	.145
Comorbidité internalisée	24 (32.9 %)	24 (26.4 %)	48 (29.3 %)	.363
Revenu familial (CAD Annuel)	115,160.52 (64,799.42)	118,102.00 (60,264.07)	116,855.28 (62,031.44)	.774
Éducation parentale ^a	5.56 (.98)	5.48 (1.17)	5.52 (1.09)	.675

Note. TDAH = trouble du déficit de l'attention/hyperactivité

^a 1 = 8^{ème} années ou moins, 2 = quelques années d'études secondaires, 3 = diplôme d'études secondaires, 4 = quelques années de collège/université, 5 = diplôme collégial, 6 = diplôme universitaire, 7 = Diplôme d'études supérieures/postdoctorales

Caractéristiques démographiques et comportementales des enfants cibles et de leurs amis

Le Tableau 2 démontre aussi que les enfants cibles sont plus souvent des garçons que les amis ($\chi^2 [1, 163] = 95.97, p < .001$). Les enfants cibles diffèrent également sur le plan de l'ethnicité ($\chi^2 [12, 157] = 87.30, p < .001$). Les tests de suivi de Mann-Whitney U utilisant des scores dichotomiques indiquent que les enfants cibles sont moins probable d'être d'origine afro-canadienne (test U de Mann-Whitney = -2.02, $p = 0.004$), mais plus probable d'être d'origine multi-ethnique (test U de Mann-Whitney = 2.13, $p = 0.033$) que leurs amis. Le Tableau 2 indique également que les parents rapportent significativement plus de symptômes d'inattention ($t [160] = 23.49; p < 0.001$) et d'hyperactivité/impulsivité ($t [160] = 17.72; p < 0.001$) chez les enfants cibles que chez leurs amis. Similairement, les enseignants rapportent significativement plus de symptômes d'inattention ($t [132] = 12.56; p < 0.001$) et d'hyperactivité/impulsivité ($t [133] = 11.03; p < 0.001$) chez les enfants cibles que chez leurs amis. De plus, selon les parents ($t [160] = 20.28; p < 0.001$) et les enseignants ($t [134] = 13.03; p < 0.001$), les enfants cibles démontrent plus de difficultés sociales que leurs amis. Il n'y a aucune différence significative sur le plan de l'âge ou de l'année scolaire entre les enfants cibles et leurs amis.

Tableau 2*Caractéristiques démographiques et comportementales des enfants cibles et de leurs amis*

Caractéristiques	Enfants cibles (n=164) M (SD) ou n (%)	Amis (n=164) M (SD) ou n (%)	p
Âge de l'enfant (années)	8.59 (1.48)	8.53 (1.57)	.403
Année scolaire	3.35 (1.50)	3.37 (1.51)	.731
Genre (% garçons)	110 (67.5%)	95 (58.3%)	<.001
Ethnicité			<.001
Caucasien/Blanc	115 (73.2%)	116 (73.9%)	
Afro-Canadien	0 (0%)	4 (2.5%)	
Canadien Asiatique/Asiatique	8 (5.1%)	15 (9.6%)	
Hispanique/Latino	2 (1.3%)	5 (3.2%)	
Multi-ethnique	32 (20.4%)	17 (10.8%)	
CSI : inattentif — parent	7.52 (1.63)	1.99 (2.69)	<.001
CSI : hyperactif/impulsif — parent	6.04 (2.54)	1.50 (2.30)	<.001
CSI : inattentif — enseignant(e)	5.93 (2.69)	2.15 (2.73)	<.001
CSI : hyperactif/impulsif — enseignant(e)	4.27 (2.92)	1.01 (1.99)	<.001
SDQ : Difficultés avec les pairs — parent	5.43 (1.87)	1.60 (1.78)	<.001
SDQ : Difficultés avec les pairs — enseignant(e)	4.63 (1.80)	1.70 (1.99)	<.001

Note. CSI = *Child Symptom Inventory-4*; SDQ = *Strengths and Difficulties Questionnaire*

Corrélations intra-classe (ICC) entre les amis d'une même dyade

Le Tableau 3 indique que les corrélations intraclasse (représentant la proportion de la variance au niveau dyadique) pour les différentes variables catégorielles varient entre .15 et .49. Ces résultats signifient que les comportements des deux enfants de la dyade sont inter-reliés et non-indépendants (Heck et al., 2014). Ainsi, tel que recommandé (Kenny et al., 2006) et en lien avec les études antérieures portant sur les relations d'amitié des enfants avec TDAH (Normand et al., 2019), nous avons considéré toutes les variables observationnelles au niveau dyadique, en utilisant les moyennes des scores des membres d'une dyade d'amitié.

Tableau 3

Corrélations intra-classe (ICC) entre les amis d'une même dyade

Catégorie	ICC	
	Tâche de course de voiture	Tâche de partage
Comportement prosocial	.27	.15
Partage de préférence ^a	---	.31
Comportement agressif	.27	.47
Comportement contrôlant	.18	.30
Bris de règlement ^a	.35	---
Affect	.37	.49

Note. FICS = *Friendship Interaction Coding Scheme*

^a La variable Bris de règlement était seulement codifiée pour la tâche de course de voiture. La variable Partage de préférence était seulement codifiée pour la tâche de partage

Statistiques descriptives des principales variables de l'étude

Le tableau 4 résume les statistiques descriptives des principales variables de l'étude sur le FICS et le FQQ.

Tableau 4

Statistiques descriptives des principales variables de l'étude

Variables	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Min	Max
Course				
Intimité	2.99	.93	1.00	5.00
Prosocial	.01	.01	.00	.06
Agressif	.03	.03	.00	.17
Contrôlant	.02	.02	.00	.10
Bris de règ	.10	.05	.01	.36
Aff positif	.30	.21	.00	.94
Aff négatif	.03	.05	.00	.28
Partage				
Intimité	2.53	.80	.50	5.00
Coopération	3.36	1.21	.00	5.00
Prosocial	.06	.04	.00	.21
Préférence	.02	.02	.00	.08
Agressif	.01	.01	.00	.06
Contrôlant	.06	.04	.00	.20
Aff positif	.24	.19	.00	.82
Aff négatif	.03	.05	.00	.40
FQQ				
FQQ pos	2.45	.47	1.08	3.50
FQQ neg	.66	.44	.04	2.46

Note. *M* = moyenne; *ÉT* = écart type; Min = valeur minimum; Max = valeur maximum; Prosocial = Comportement prosocial; Agressif = Comportement agressif; Contrôlant = Comportement contrôlant; Bris de règ = Bris de règlement; Aff positif = Affect positif; Aff négatif = Affect négatif; Partage = partage de préférence; Course = Tâche de course de voiture; Partage = Tâche de partage; FQQ = Friendship quality questionnaire; pos = dimension positive; neg = dimension négative

Corrélations bivariées entre les variables de l'étude

Les corrélations bivariées entre les variables de l'étude sont présentées dans le Tableau 5. Parmi les 105 intercorrélations entre les variables d'observation du FICS, seulement 42 (40 %) sont significatives (allant de 0.16 à 0.69). Plus important encore, parmi les 56 corrélations intertâches, seules 6 corrélations (10.7 %) sont supérieures à 0.30 (voir Tableau 5). Ces corrélations incluent l'association entre 1) les variables intimité dans les deux tâches, 2) la variable intimité dans la tâche de course de voiture et la variable affect positif dans la tâche de partage, 3) la variable affect positif dans la tâche de course de voiture et la variable intimité dans la tâche de partage, 4) la variable affect positif dans les deux tâches, 5) la variable affect négatif dans les deux tâches et 6) les variables comportement agressif dans les deux tâches (corrélations variant de 0.31 à 0.50; voir Tableau 5). Nous avons donc effectué les analyses principales de cette étude séparément pour les données relatives à chaque tâche. De plus, les variables démographiques (âge et genre de l'enfant, site de l'étude) corrélées avec les variables du FICS ont ainsi été incluses comme covariables dans les analyses principales et secondaires qui suivent (Tableau 7-8).

Tableau 5

Corrélations bivariées entre les variables de l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Démographiques																	
1. Âge																	
2. Genre	-.06																
3. Site d'étude	.06	.15 [†]															
Course de voiture																	
4. Intimité	.20*	-.16*	-.12														
5. Prosocial	.08	-.03	-.15 [†]	.24**													
6. Agressif	-.04	.20*	-.04	.02	-.00												
7. Contrôlant	.03	.08	.10	.18*	.06	.32***											
8. Bris de règ	-.10	.22**	.05	.01	-.19*	.14	.11										
9. Aff positif	.17*	-.19*	-.43***	.69***	.13	.10	.17*	.19*									
10. Aff négatif	-.12	.06	-.39***	-.13	.03	.28***	-.04	.02	-.10								
Partage																	
11. Intimité	.25**	-.01	-.08	.42***	.12	.03	.11	-.04	.42***	-.00							
12. Coopération	.39***	-.14 [†]	.08	.21**	.18*	-.13	-.08	-.26***	.07	-.17*	.08						
13. Prosocial	.16*	-.09	.05	.11	.15	.07	.09	-.13	.03	-.04	.07	.30***					
14. Préférence	.17*	-.16*	-.17*	.19*	.12	.04	-.02	-.09	.23**	.04	.23**	.10	.14				
15. Agressif	-.17*	.06	-.21**	-.01	-.05	.31***	.29***	.02	.11	.21**	.03	-.40***	-.04	.06			
16. Contrôlant	.03	.13	-.25**	.16*	.16*	.22**	.17*	.05	.21**	.19*	.30***	-.25**	.04	.21**	.43***		
17. Aff positif	.21**	-.25*	-.20**	.37***	.12	.06	.01	-.09	.50***	.04	.63***	.10	-.05	.29***	.04	.14	
18. Aff négatif	-.16*	-.06	-.27***	.02	-.01	.20*	.14	.12	.07	.38***	-.19*	-.40***	.05	-.01	.55***	.24**	-.10

Note. Âge = âge de l'enfant cible ; Genre = genre de l'enfant cible (fille=0, garçon=1) ; site de l'étude = Gatineau/Ottawa=0,

Vancouver=1 ; Prosocial = Comportement prosocial ; Agressif = Comportement agressif ; Contrôlant = Comportement contrôlant ;

Bris de règ = Bris de règlement ; Aff positif = Affect positif ; Aff négatif = Affect négatif ; Préférence = partage de préférence ; Course

de voiture = Tâche de course de voiture ; Partage = Tâche de partage

[†] $p < .07$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Analyses principales

Fidélité inter-juge

La fidélité inter-juge dans la tâche de course de voiture, mesurée par des Kappas pour les variables catégorielles (κ), est jugée adéquate pour le comportement prosocial, alors qu'elle est considérée bonne pour le comportement agressif, le comportement contrôlant, les bris de règlement et l'affect ($\kappa \geq .74$; Hunsley & Mash, 2018). La fidélité inter-juge de la variable dimensionnelle intimité, mesurée par une corrélation intra-classe, est excellente [ICC(2,2) = .92, Hunsley & Mash, 2018; voir Tableau 6].

En ce qui concerne la tâche de partage, la fidélité inter-juge est adéquate pour le comportement prosocial et le comportement contrôlant ($\kappa \geq .73$), alors qu'elle est considérée bonne pour le comportement agressif, le partage de préférence ainsi que pour l'affect ($\kappa \geq .81$; Hunsley & Mash, 2018). En ce qui concerne les variables dimensionnelles, la fidélité inter-juge est bonne pour l'intimité [ICC(2,2) = .89] et excellente pour la variable coopération [ICC(2,2) = .91, Hunsley & Mash, 2018 ; voir Tableau 6].

Tableau 6*Définitions des variables du FICS et fidélité inter-juge*

Catégorie	Définition	Méthode de codification	Fidélité inter-juge	
			Tâche de course de voiture	Tâche de partage
Intimité	Le degré d'intimité étroit dans une dyade se réfère à l'aisance avec laquelle les amis sont affectueux, confortables et chaleureux l'un avec l'autre. L'importance de ce code est mise sur le partage d'émotions positives et la tonalité émotionnelle positive de la dyade.	Évaluation dimensionnelle post-observation. Score de 0 à 5 (0 = aucune preuve de ce comportement ; 5 = preuve très forte de ce comportement).	.92	.89
Coopération ^a	La mesure dans laquelle les partenaires travaillent ensemble sur la tâche. Par exemple, les partenaires peuvent démontrer un ou plusieurs des comportements suivants : comportements de partage, désir de fonctionner en équipe, décider chacun leur tour, prendre des initiatives durant la tâche, écouter l'autre personne ou éviter d'être distrait.	Évaluation dimensionnelle post-observation. Score de 0 à 5 (0 = aucune preuve de ce comportement ; 5 = preuve très forte de ce comportement).	---	.91
Comportement Prosocial	Ce code représente tout comportement altruiste durant lequel le bien-être de l'ami est favorisé et/ou considéré.	Codification séquentielle continue à événements chronométrés	.74	.73
Partage de Préférence ^a	Une affirmation faite par un enfant avec l'objectif de communiquer ses préférences personnelles et subjectives (goûts, dégoûts, opinions) à l'ami.	Codification séquentielle continue à événements chronométrés	---	.81

Comportement Agressif	Ce code inclut les comportements agressifs verbaux et physiques potentiellement blessants et dirigés vers l'ami. Il inclut également toutes plaintes et accusations verbalisées à l'adulte à propos de l'ami, celles-ci étant clairement potentiellement blessantes pour l'ami.	Codification séquentielle continue à événements chronométrés	.81	.83
Comportement Contrôlant	Ce code représente toute apparition d'un comportement où l'enfant tente clairement d'avoir du contrôle (verbal/physique) sur le comportement de son ami.	Codification séquentielle continue à événements chronométrés	.80	.74
Bris de Règlement ^a	Lorsqu'un enfant enfreint l'une des règles du jeu pendant les trois courses de voitures.	Codification séquentielle continue à événements chronométrés	.78	---
Affect	Représente l'expression émotionnelle individuelle de l'enfant pendant des intervalles de 5 secondes. Se distingue par un certain nombre de caractéristiques manifestes telles que le ton de voix, expressions faciales, expressions verbales et le langage corporel. Affect positif = intervalles dans lesquels l'enfant a montré de l'affection, des rires, des sourires ou des blagues. Affect négatif = intervalles dans lesquels l'enfant manifeste de la tension, frustration, irritation, colère ou de la tristesse. Affect neutre = Absence d'affect positif ou négatif.	Codification à intervalle	.81	.81

Note. FICS = Friendship Interaction Coding Scheme. La fidélité inter-juge des variables catégorielles est mesurée à l'aide de Kappas ; la fidélité inter-juge des variables dimensionnelles est mesurée à l'aide de corrélations intra-classe (Hunsley & Mash, 2018).

^a La variable Bris de règlement était seulement codifiée pour la tâche de course de voiture. Les variables Coopération et Partage de Préférence étaient seulement codifiées pour la tâche de partage.

Validité de construit

Dans la tâche de course de voiture, l'intimité est associée à plus de comportements prosociaux, à plus d'affect positif, à moins d'affect négatif, et à plus de comportements contrôlants. Les comportements prosociaux sont associés à moins de bris de règlement, tandis que les comportements agressifs sont associés à plus de comportements contrôlants et à plus d'affect négatif. Les comportements contrôlants et les bris de règlement sont associés à plus d'affect positif. L'affect positif est associé à moins d'affect négatif (voir Tableau 7).

Dans la tâche de partage, l'intimité est associée à plus de partage de préférences, à plus d'affect positif, à moins d'affect négatif, mais à plus de comportements contrôlants. La coopération est associée à plus de comportements prosociaux et à moins de comportements agressifs, de comportements contrôlants et d'affect négatif. Le partage de préférences est associé à plus de comportements contrôlants et à plus d'affect positif. Les comportements agressifs sont associés à plus de comportements contrôlants et à plus d'affect négatif. Le comportement contrôlant est associé à plus d'affect négatif. Une tendance est notée pour l'affect positif à être associé à moins d'affect négatif, quoique ceci n'a pas atteint le seuil de statistique (voir Tableau 7).

En contrôlant pour les covariables de l'âge de l'enfant, le genre de l'enfant et le site de l'étude, le Tableau 7 montre globalement des corrélations faibles à modérées entre les variables d'observation FICS. Deux corrélations sont néanmoins considérées fortes : l'intimité est fortement associée à plus d'affect positif sur les deux tâches ($r \geq .63$, $ps < 0.001$) et le comportement agressif est fortement associé à plus d'affect négatif durant la tâche de partage ($r = .52$). L'ensemble de ces résultats met en évidence que les variables d'observation du FICS représentent des concepts liés, mais non redondants.

Tableau 7

Corrélations partielles entre les variables du FICS en covariant l'âge et le genre de l'enfant et le site de l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6	7
Tâche de course de voiture							
1. Intimité							
2. Comportement prosocial	.22**						
3. Comportement agressif	.05	-.01					
4. Comportement contrôlant	.21**	.08	.32***				
5. Bris de règlement	.07	-.18*	.10	.10			
6. Affect positif	.70***	.06	.13	.24**	.30***		
7. Affect négatif	-.16*	-.02	.27**	-.01	.01	-.30***	
Tâche de partage							
1. Intimité							
2. Coopération	-.01						
3. Comportement prosocial	.04	.25**					
4. Partage de préférence	.18*	.04	.11				
5. Comportement agressif	.06	-.36***	.00	.07			
6. Comportement contrôlant	.29***	-.27**	.07	.19*	.41***		
7. Affect positif	.63***	.00	-.10	.21**	.05	.13	
8. Affect négatif	-.20*	-.38***	.09	-.04	.52***	.20**	-.15 [†]

Note. FICS = *Friendship Interaction Coding Scheme*

[†] $p < .09$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Validité convergente

Comme l'indique le Tableau 8, pour la tâche de course de voiture, l'intimité observée sur le FICS est associée à plus de qualité d'amitié positive et à moins de qualité d'amitié négative sur le composite multi-informant du FQQ. Les comportements agressifs observés sur le FICS sont associés à plus de qualité d'amitié négative sur le FQQ. Deux tendances sont observées : les comportements prosociaux semblent associés à plus de qualité d'amitié positive, tandis que les bris de règlements semblent associés à moins de qualité d'amitié positive et plus de qualité d'amitié négative sur le FQQ; or, ces trois résultats n'atteignent pas le seuil statistique conventionnel.

Pour la tâche de partage, la coopération observée sur le FICS est associée à plus de qualité d'amitié positive sur le composite multi-informant du FQQ. Les comportements agressifs observés sur le FICS sont associés à moins de qualité d'amitié positive sur le FQQ (voir Tableau 8).

Dans l'ensemble, en contrôlant pour les covariables de l'âge de l'enfant, du genre de l'enfant et du site de l'étude, le Tableau 8 indique globalement des corrélations faibles entre certaines variables d'observation du FICS (c.-à-d., tâche de course de voiture : intimité et comportement agressif; tâche de partage : coopération et comportement agressif) et les dimensions globales du FQQ.

Tableau 8

Corrélations partielles entre les variables du FICS et les dimensions du FQQ en covariant l'âge et le genre de l'enfant et le site d'étude

Variables	Qualité d'amitié positive (FQQ)	Qualité d'amitié négative (FQQ)
Tâche de course de voiture		
Intimité	.17*	-.29***
Comportement prosocial	.15 [†]	-.13
Comportement agressif	-.12	.17*
Comportement contrôlant	-.09	.03
Bris de règlement	-.14 [†]	.15 [†]
Affect positif	.07	-.09
Affect négatif	-.03	.10
Tâche de partage		
Intimité	.11	-.02
Coopération	.21**	-.12
Comportement prosocial	.09	-.11
Partage de préférence	-.03	.11
Comportement agressif	-.19*	.09
Comportement contrôlant	-.05	.08
Affect positif	.10	.03
Affect négatif	-.02	.01

Note. FICS = Friendship Interaction Coding Scheme; FQQ = Friendship Quality Questionnaire

[†] $p < .09$; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

CHAPITRE IV

Discussion

La présente étude a inclus les données pré-traitement de 164 dyades incluant un enfant avec TDAH (6-11 ans ; 67.7 % garçons) recruté à partir de diverses cliniques à Ottawa-Gatineau et à Vancouver ainsi qu'un ami. L'objectif était de vérifier les propriétés psychométriques d'une nouvelle mesure d'observation de la qualité de l'amitié pour les enfants avec le trouble du déficit de l'attention (TDAH), nommée *Friendship Interactions Coding Scheme* (FICS). Premièrement, la fidélité inter-juge a été évaluée afin de déterminer la précision du FICS. Pour ce faire, des observateurs indépendants qui ne connaissent pas les conditions expérimentales ont codifié les interactions dyadiques entre amis et leurs codes ont ensuite été comparés. Ensuite, la validité de construit a été évaluée à l'aide de corrélations de Pearson afin de déterminer les corrélations entre les diverses variables de la mesure d'observation *FICS*. Finalement, nous avons exploré la validité convergente à l'aide de corrélations de Pearson entre les variables du FICS et les échelles globales du FQQ, une mesure considérée comme une mesure étalon de la qualité de l'amitié.

Le FICS a été développé dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé multisite (IRSC #MOP-125897), afin de mesurer la qualité d'amitié dans une dyade composée d'un enfant avec TDAH. Cette mesure inclut à la fois des variables dimensionnelles ainsi que des variables catégorielles. On retrouve une version pour la tâche de course de voiture et une version pour la tâche de partage. Pour la tâche de course de voiture, on retrouve les variables suivantes : l'intimité, le comportement prosocial, agressif, contrôlant, les bris de règlement et l'affect positif ainsi que l'affect négatif. Pour la tâche de partage, on retrouve les variables suivantes : l'intimité, le comportement prosocial, agressif, contrôlant, le partage de préférence, la coopération, et l'affect positif ainsi que l'affect négatif.

Les résultats obtenus suggèrent que le FICS a des propriétés psychométriques adéquates. Globalement, le FICS détient une fidélité inter-juge qui varie d'adéquate à excellente. Sur le plan de la validité de construit, des corrélations partielles faibles et modérées ont été obtenues, ce qui indique que les variables d'observation du FICS représentent des concepts liés entre eux, mais non redondants. Enfin, pour la validité convergente, les résultats démontrent des corrélations partielles faibles entre certaines variables du FICS (c.-à-d., intimité et comportement agressif dans la tâche de course de voiture ; coopération et comportement agressif dans la tâche de partage) et les échelles globales du composite multi-informant du FQQ complété par les enfants cibles, les amis et leurs parents respectifs. Ceci indique que les variables du FICS mesurent certains aspects de la qualité d'amitié associés à ceux inclus sur le FQQ, tout en mesurant d'autres aspects qui ne semblent pas associés au FQQ.

Les prochaines sections de la discussion incluront une interprétation des résultats propres aux analyses préliminaires et aux analyses principales. Les retombées psychométriques et appliquées seront ensuite approfondies, de même que les forces ainsi que les limites de l'étude. Finalement, des pistes pertinentes pour les études futures seront élaborées.

Analyses préliminaires

Statistiques démographiques et descriptives par site

Les résultats indiquent que les enfants du site de Vancouver étaient moins probables d'être médicamentés pour le TDAH que les enfants du site de Gatineau/Ottawa. De plus, les enfants du site de Vancouver sont moins probables d'être blancs/Européens-Canadiens, mais plus probable d'être d'origine asiatique-canadienne que les enfants de Gatineau/Ottawa.

Plusieurs facteurs pourraient expliquer la prise de médicament plus importante à Ottawa/Gatineau telle que la perception des parents quant à la prise de médicaments. Comme

démontré dans la littérature, les enfants avec la présentation mixte sont rejetés en raison de leur style interpersonnel intrusif et agressif (Mikami, 2013). Parallèlement, les enfants avec la présentation inattentive sont rejetés en raison de leur style interpersonnel inactif et apathique (Mikami, 2013). La médication pour le TDAH aide avec l'attention et l'impulsivité. Les enfants médicamenteux pourraient donc possiblement rencontrer moins de difficultés sociales. Normand et ses collègues (2007) une absence d'études sur l'effet de psychostimulant sur l'interaction des enfants avec TDAH et de leurs amis. Il serait donc intéressant d'étudier de façon contrôlée, dans une étude expérimentale, l'effet de la médication pour le TDAH sur l'interaction dyadique et la qualité d'amitié. Les quelques études non-contrôlées disponibles ne suggèrent toutefois pas que la médication du TDAH soit associée à la qualité de l'amitié (Normand et al., 2011; Normand et al., sous révision).

La variabilité ethnique qui est plus élevée à Vancouver, plus spécifiquement les participants d'origine asiatique, concorde avec le rapport de proportion de minorités visibles émis par le gouvernement (Ministère des Finances, 2003). Le ministère des Finances (2003) suggère que la Colombie-Britannique détient la proportion la plus élevée de minorités ethniques et que cette minorité est majoritairement composée de gens d'origine asiatique. Toutefois, tel que suggéré par Faraone et ses collègues (2015), les symptômes du TDAH ne varient pas significativement d'une ethnicité à l'autre.

Caractéristiques démographiques et comportementales des enfants cibles et de leurs amis

Les résultats montrent que les enfants cibles ont plus de symptômes de TDAH et de difficultés sociales que leurs amis, ce qui n'est pas surprenant étant donné les critères d'inclusion de l'essai clinique. À titre de rappel, pour être éligibles, les enfants cibles devaient avoir un diagnostic de TDAH confirmé dans le cadre de l'étude ainsi que des difficultés sociales.

Les enfants cibles étaient également plus souvent des garçons que les amis. Ceci est expliqué par les relations amitiés transgenres. Parmi les 164 dyades, 19 (12%) étaient des amitiés transgenres (c.-à-d., 17 garçons avec TDAH ont participé avec une amie fille et 2 filles avec TDAH ont participé avec un ami garçon). Ce pourcentage d'amitiés transgenres est globalement similaire à ce qui est observé chez les enfants d'âge scolaire neurotypiques (c.-à-d., 14%, Kovacs et al., 1996). Or, le fait que 90% des amitiés transgenres étaient constituées d'un garçon avec TDAH et d'une amie est intrigant et mérite d'être étudié. Il est important de noter qu'il existe des avantages et des inconvénients quant aux relations transgenres durant l'enfance. Kovacs et ses collègues (1996) ont documenté la présence de compétences sociales plus faibles chez les dyades transgenres comparativement aux dyades du même genre. À l'inverse, les enfants de dyades transgenres sont souvent moins stéréotypés quant aux rôles de genre et mieux adaptés que les enfants sans amis (Kovacs et al., 1996). De plus, les enfants ayant à la fois des amitiés transgenres et du même genre sont autant adaptés que les enfants ayant strictement des amis du même genre (Kovacs et al., 1996). Globalement, le lien entre l'adaptation et les amitiés transgenres est complexe et semble varier selon la primauté de ces amitiés (Kovacs et al., 1996). Les études futures pourraient ainsi examiner les particularités et la signification développementale des amitiés transgenres pour les enfants avec TDAH (par ex., quelles sont les conséquences développementales pour les garçons avec TDAH d'avoir une amie fille).

Corrélations intra-classe (ICC) entre les amis d'une même dyade

Les résultats démontrent que les comportements des enfants cibles et des amis invités sont interreliés et ne sont pas indépendants l'un de l'autre. Ces résultats sont soutenus par la littérature actuelle qui documente que les enfants s'influencent l'un et l'autre (Bagwell & Coie, 2004; Berndt, 2002). En raison d'une socialisation mutuelle, la similarité des enfants et de leurs

amis risque d'augmenter avec le temps (Bagwell & Coie, 2004; Berndt, 2002; Normand, 2019). Dans la présente étude, ce résultat préliminaire a justifié d'utiliser la moyenne des scores des deux amis de la dyade, tel que réalisé dans les études précédentes portant sur les relations d'amitié des enfants avec TDAH (Normand et al., 2019). Il sera important que les études futures considèrent l'influence respective du comportement de l'enfant cible sur l'ami invité, ou vice-versa (par ex., par le biais des analyses séquentielles; Bakeman & Quera, 2011), puisque ces transactions enfant-ami peuvent influencer la qualité d'amitié.

Statistiques descriptives des principales variables de l'étude

Tout d'abord, dans la tâche de course de voiture et dans la tâche de partage, le niveau moyen d'intimité se situe entre « une évidence mineure de ce comportement » et « quelques preuves de ce comportement » (voir Annexe F et G). De plus, le niveau moyen de coopération dans la tâche de partage est défini comme « la présence de quelques preuves du comportement (moins de 50%) » (voir Annexe G). Ces résultats sont en lien avec la littérature actuelle qui documente que les enfants avec TDAH démontrent plusieurs difficultés dans leurs relations d'amitié et ont tendance à s'engager dans un jeu moins coopératif (p.ex., Normand et al., 2011 ; 2013 ; 2019). Les statistiques descriptives des principales variables de l'étude indiquent également : a) que ces comportements se manifestent relativement peu souvent durant les observations de 5 minutes en laboratoire, et b) que certaines dyades semblent manifester davantage de comportements que d'autres. Les études futures gagneront à considérer d'augmenter la durée des observations et/ou des mesures observationnelles en milieu naturel pour augmenter la validité écologique des comportements entre amis (Pellegrini et al., 2013). Des études en cours tentent de clarifier les prédicteurs des différences individuelles sur le plan de la qualité d'amitié et des comportements entre amis (Normand et al., sous révision ; en préparation).

Corrélations bivariées entre les variables de l'étude

Les faibles corrélations entre les deux tâches observationnelles indiquent qu'elles semblent mesurer des aspects différents des interactions entre amis. Ceci est comparable à ce que Fonzi et ses collègues (1997) et Normand et ses collègues (2011 ; 2013) rapportent. Ils expliquent que la tâche de course de voiture avait permis de discriminer les amitiés qui se prolongeraient 6 mois plus tard et les amitiés qui prendraient fin (Fonzi et al., 1997). D'un autre côté, ces chercheurs documentent que la tâche de partage permet de différencier les enfants qui savent coopérer, collaborer et considérer le point de vue d'autrui, comparativement aux dyades résistantes, conflictuelles et égocentriques (Fonzi et al., 1997 ; Normand et al., 2011 ; 2013). De plus, ces résultats illustrent le besoin d'études observationnelles qui tiennent compte de différents contextes dyadiques tels que les contextes de compétition et de coopération (Garber & Kaminski, 2000).

Analyses primaires

Fidélité inter-juge

Il était attendu que les observateurs indépendants obtiennent des niveaux d'entente inter-juge adéquats, comme démontré par des kappas (κ) égaux ou supérieurs à 0,60 pour les variables catégorielles et des corrélations intra-classe (ICC) égales ou supérieures à 0,70 pour les variables dimensionnelles (Hunsley & Mash, 2018). Les résultats corroborent cette hypothèse. La fidélité inter-juge du FICS est généralement bonne à excellente, avec l'exception du comportement prosocial pour les deux tâches et du comportement contrôlant pour la tâche de partage qui sont d'une fidélité adéquate (Hunsley & Mash, 2018). Nos variables se retrouvent toutes au-dessus du seuil que l'on s'attendait. Les seuils obtenus dans la présente étude sont similaires aux seuils des autres recherches (p. ex., Normand et al., 2011 ; 2013 ; 2019).

Quelques raisons peuvent expliquer le seuil plus bas obtenu pour la variable comportement prosocial et comportement contrôlant. En ce qui concerne le comportement prosocial, qui est d'un seuil adéquat pour les deux tâches, il est important de considérer les instructions dans le manuel de codification FICS. Cette variable comporte plusieurs règles de décision ainsi que plusieurs exceptions qui doivent être considérées lors du processus de codification. Les spécificités entourant cette variable pourraient potentiellement expliquer le seuil plus bas, mais toutefois adéquat (voir annexe E et F). Puisqu'il y a plusieurs règles de décisions et d'exceptions, il est possible que des désaccords entre les codificateurs aient été plus fréquents. De plus, les seuils obtenus pour cette variable sont conformes aux seuils obtenus pour des variables similaires dans d'autres études. Pour le *Friendship Codebook*, Parker et Herrera (1996) ont évalué la fidélité de 14 variables. Un des seuils le plus bas a été obtenu pour la variable « *altruism* » (c.-à.-d., $\kappa = .62$). Rajhans et ses collègues ont trouvé, dans leur étude sur le comportement altruiste des enfants, des résultats intéressants qui offrent une possible explication. Leur étude suggère que le comportement altruiste semble être une réaction à la perception d'une détresse chez autrui (Rajhans et al., 2016). Plus spécifiquement, ce comportement semble être fait en réaction à une expression de peur sur le visage d'autrui comparativement à une expression de joie (Rajhans et al., 2016). Ces résultats démontrent une complexité qui pourrait potentiellement expliquer les seuils plus faibles obtenus dans la littérature.

Pour la tâche de partage, la variable comportement contrôlant était également d'un seuil adéquat. Cette variable contient le plus d'informations à considérer lors de la codification, soit deux pages et demie, pour la tâche de partage. Il serait possible que les instructions plus abondantes de cette variable aient fait en sorte que les codificateurs indépendants n'étaient pas toujours d'accord.

De plus, les variables qui ont obtenu les seuils les plus élevés sont l'Intimité, pour les deux tâches, et la Coopération qui est seulement mesurée pour la tâche de partage. Ces variables sont évaluées selon une méthode de codification dimensionnelle. La méthode de codification dimensionnelle est plus simple que la méthode de codification catégorielle et demande moins de temps de formation (Chorney et al., 2015). Il est difficile de comparer ce résultat à celui d'une autre étude, car selon nos connaissances, aucune étude mesurant la qualité d'amitié n'utilise ces deux types de codification de façon complémentaire. Il serait intéressant d'évaluer la présence de différences significatives parmi les seuils de fidélité pour ces deux types de codification.

Validité de construit

Il était attendu que les sept variables observationnelles soient faiblement à modérément corrélées entre elles, comme démontré par une corrélation de Pearson variant entre 0.1-0.5. En contrôlant pour les covariables de l'âge de l'enfant, le genre de l'enfant et le site de l'étude, nos résultats indiquent globalement des corrélations faibles à modérées entre les variables d'observation FICS. De façon générale, ces résultats corroborent ainsi notre hypothèse. Les corrélations modérées obtenues indiquent que certaines variables sont plus liées ensemble que d'autres (par ex., tâche de course : comportement contrôlant et comportement agressif, bris de règlement et affect positif, affect positif et affect négatif; tâche de partage : coopération et comportement agressif, comportement agressif et comportement contrôlant). Des corrélations fortes ($r_s = .63 - .70$) ont également été obtenues entre les variables affect positif et intimité pour la tâche de course et de partage. Ceci pourrait être expliqué par des recoupements dans l'opérationnalisation de ces deux codes dans le manuel de codage FICS. Par exemple, un critère qui caractérise le niveau d'intimité est « si les enfants manifestent beaucoup de rires, de moments partagés et d'affection l'un envers l'autre » et

l'affect positif « si les enfants expriment des comportements tels que l'affection, les rires et les sourires » (Annexes F et G). Une corrélation forte ($r = .52$) a aussi été obtenue entre les variables affect négatif et comportements agressifs pour la tâche de partage. Cette corrélation obtenue pourrait aussi être en raison des regroupements dans l'opérationnalisation de ces deux variables. Par exemple, un critère qui caractérise l'affect négatif est « si les enfants expriment de la tension, frustration, irritation et de la colère » et le comportement agressif « si les enfants verbalisent des plaintes, des accusations (...) » (Annexe F et G).

La majorité des corrélations sont semblables aux corrélations obtenues dans l'étude de Normand et ses collègues (2019). Ces chercheurs ont obtenu une corrélation significative et positive entre le jeu coopératif et la camaraderie et la sensibilité entre les enfants (Normand et al., 2019). Dans la présente étude, l'intimité était positivement et significativement corrélée au comportement prosocial, au partage de préférence et à l'affect positif. Tout comme dans l'étude de Normand et ses collègues (2019), nous avons obtenu une corrélation significative et négative entre l'intimité et l'affect négatif.

Les corrélations de la présente étude qui sont surprenantes sont le comportement contrôlant et les bris de règlements qui sont positivement corrélés à un affect plus positif pour la tâche de course, et le comportement contrôlant qui est corrélé positivement avec l'intimité dans la tâche de partage. Sedgwick et ses collègues (2018) documentent que les gens avec TDAH décrivent ressentir une énergie exubérante comme symptômes positifs du TDAH. L'affect positif, qui est positivement lié avec les comportements contrôlants et les bris de règlements, pourrait être ce caractère exubérant qui apparaît avec l'impulsivité des enfants avec TDAH. En autres mots, ce résultat pourrait être expliqué par le fait que l'enfant cible démontre de l'émotion positive, peut-être même en riant, lorsqu'il prend de l'avance en effectuant un bris de règlement ou en effectuant un comportement contrôlant.

Dans un autre ordre d'idée, quelques recherches démontrent que les amitiés ayant plus de conflits, de comportements agressifs et contrôlants sont associées à un niveau d'intimité plus élevée (Hawley et al., 2007 ; Parker, 2011). Plus spécifiquement, Hawley et ses collègues (2007) ont rapporté un lien entre les enfants qui utilisent un contrôle bistratégique et des caractéristiques plus positives dans leur amitié (*bistrategic control* ; lorsque l'enfant comprend la perspective de son ami et utilise celle-ci à des fins de contrôle, de conflits et d'agressions). Ils expliquent leurs résultats par le fait que les amitiés bistratégiques font part d'une intimité et camaraderie élevée (Hawley et al., 2007). À cet effet, les comportements contrôlants entre les enfants semblent demander un certain niveau d'intimité et de camaraderie. Ce degré d'intimité et de camaraderie pourrait possiblement expliquer la raison pour laquelle le comportement contrôlant est associé à un niveau d'intimité plus haut dans la présente étude.

Il serait intéressant d'étudier davantage le lien positif entre les comportements contrôlants, les bris de règlements et l'affect positif. Il serait aussi pertinent d'évaluer le lien positif entre les comportements contrôlants et l'intimité. Davantage de recherches sur ces associations pourraient permettre de mieux comprendre les spécificités et ambiguïtés des relations d'amitié des enfants. Ceci serait important afin de mieux comprendre ce qui caractérise une qualité d'amitié positive chez les enfants.

Validité convergente

Les résultats indiquent globalement des corrélations faibles entre certaines variables d'observation du FICS (c.-à-d., tâche de course de voiture : intimité et comportement agressif; tâche de partage : coopération et comportement agressif) et les dimensions globales du FQQ.

Il est intéressant de noter que le comportement agressif semble indiquer une qualité d'amitié plus négative dans la tâche de course de voiture et moins positive dans la tâche de partage. Globalement, il semble que l'agressivité verbale et physique dirigée envers l'ami soit

un bon indicateur d'une amitié de moins bonne qualité dans une tâche de compétition non-verbale et de négociation verbale. À son tour, la variable positive du FICS, qui est associée avec une qualité d'amitié plus positive, diffère pour les deux tâches. Pour la tâche de course de voiture, l'intimité semble être associée à la qualité d'amitié positive. Pour la tâche de partage, la coopération semble être associée à la qualité d'amitié positive. À cet effet, il semble que le plaisir partagé et l'aisance avec laquelle les amis sont affectueux, confortables et chaleureux l'un avec l'autre soient un bon indicateur de la qualité d'amitié positive dans un jeu de compétition non-verbale. Dans le contexte d'un jeu de négociation verbale, il semble que la mesure dans laquelle les enfants travaillent ensemble sur la tâche soit un bon indicateur d'une qualité d'amitié positive.

Une étude menée par Youngblade et ses collègues (1993), auprès de 73 enfants âgés de cinq ans, a mesuré la validité convergente entre leur mesure observationnelle nommée le *Dyadic Coding System* et la mesure étalon le *Dyadic Relationship Q-sort*. Similairement à la présente étude, leurs résultats indiquent que les variables caractérisant une dyade positive étaient positivement et significativement corrélées avec l'échelle positive du *Dyadic Relationship Q-sort* (Youngblade et Belsky, 1993). De plus, les variables du *Dyadic Coding System* qui caractérisent une dyade négative étaient significativement et négativement corrélées avec l'échelle positive du *Dyadic Relationship Q-sort* (Youngblade et Belsky, 1993).

Les corrélations faibles obtenues dans cette analyse sont cohérentes avec celles d'études antérieures (p.ex., Bagwell & Coie, 2004; Simpkins & Parke, 2001; Weimer et al., 2004). Par exemple, Simpkins et Parke (2001) ont globalement obtenu des corrélations faibles entre leur mesure observationnelle et auto-rapportée. Ces chercheurs expliquent leurs résultats par le fait que les mesure auto-rapportée et observationnelle mesurent différents aspects (c.-à.-d., la perception des enfants vs le comportement observable; Simpkins & Parke, 2001). Plus

spécifiquement, Bagwell et Coie (2004) expliquent que la perception des enfants de leur amitié, sur les mesures auto-rapportées, est possiblement teintée de biais et d'exagération. Dans la présente étude, il se pourrait que certains biais soient présents dans la perception des enfants sur le FQQ puisque les enfants avec TDAH ont tendance à surestimer leurs habiletés sociales et rapporter moins de difficultés (Owens et al., 2007). Les difficultés sociales des enfants avec TDAH pourraient donc être plus facilement repérées par l'entremise de mesures observationnelles. Tout bien considéré, les experts suggèrent que ces deux types de mesures évaluent le même construit, mais de façon différente et complémentaire, ce qui pourrait expliquer les corrélations faibles obtenues.

Retombées

Implications psychométriques

En premier lieu, la présente étude comporte des avancements psychométriques puisqu'elle fait part de contributions relatives à une mesure psychométrique (FICS). À notre connaissance, aucune mesure observationnelle de la qualité de l'amitié des enfants avec TDAH n'a fait l'objet d'une validation psychométrique. La littérature inclut principalement des mesures observationnelles comportant une évaluation globale ou des mesures auto-rapportées, et ce, non spécifiques aux enfants avec TDAH (p.ex., Bauminger et al., 2005 ; Parker & Herrera, 1996 ; Simpkins & Parke, 2001; Youngblade & Belsky, 1992). Puisque les enfants avec TDAH présentent plusieurs difficultés en lien avec l'amitié, il est essentiel de développer des mesures observationnelles qui peuvent fournir une représentation plus complète du comportement, c'est-à-dire de l'information sur l'ordre des comportements présentés, leur fréquence et leur durée. Une des contributions principales de la présente étude est l'évaluation des propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle (FICS), qui comporte une méthode

d'évaluation exhaustive (ayant à la fois des variables dimensionnelles et catégorielles) et qui évalue la qualité d'amitié chez les enfants avec TDAH. De plus, il y a un manque de mesures observationnelles dans la littérature qui prennent en compte une variété de contextes (p.ex., course de voiture et tâche de partage; Garber & Kaminski, 2000). Les implications psychométriques sont d'une grande importance puisqu'elles peuvent aider à mieux comprendre les difficultés d'amitié vécues par les enfants avec TDAH et ainsi les aider davantage en contexte d'intervention.

Implications appliquées

En deuxième lieu, la présente étude comporte des avancements appliqués puisqu'elle fait part de contributions relatives à l'intervention. À nos connaissances, peu d'études évaluent les différentes façons dont les mesures existantes (auto-rapportées, observationnelles, entrevues) évaluent la qualité d'amitié. Les résultats démontrent que FICS mesure plusieurs facettes de la qualité d'amitié qui ne sont pas évaluées de façon redondante avec des mesures auto-rapportées. Ces deux types de mesures semblent donc évaluer la qualité d'amitié de façon différente. Cela dit, la présente étude démontre, d'un point de vue clinique, qu'il est essentiel de considérer des approches multiméthodes afin de bien comprendre les relations d'amitié des enfants avec TDAH. De plus, selon notre compréhension, peu de thérapies ciblant la qualité d'amitié des enfants avec TDAH sont développées et validées. La majorité des thérapies existantes se concentrent sur l'acceptation des pairs et non la qualité d'amitié (Normand et al., 2011). Le FICS permet de comprendre les différentes facettes d'une relation d'amitié pour les enfants avec TDAH et à partir de cela, des interventions et des thérapies ciblant la qualité d'amitié pourront être développées et évaluées. D'ailleurs, le FICS a été utilisé dans une étude randomisée contrôlée et multisite qui évalue deux thérapies de groupes pour les parents qui ont des enfants avec TDAH présentant des difficultés sociales (Mikami et al., 2020). Tout bien

considéré, la mesure observationnelle FICS permet de mieux évaluer les difficultés d'amitié des enfants avec TDAH.

Forces et limites

Puisque la présente étude est de nature psychométrique, les forces et les limites miseront d'un côté sur les aspects méthodologiques et, d'un autre côté, sur les aspects psychométriques.

Forces de la présente étude

En ce qui concerne les forces méthodologiques, le devis de recherche corrélationnel de l'étude permet d'étudier le lien entre plusieurs variables et de les quantifier, ce qui permet d'évaluer si plusieurs variables sont associées significativement. Ceci est fondamental à la présente étude, puisque l'objectif principal est de vérifier les propriétés psychométriques, dont la validité, à l'aide de corrélation de Pearson. Par ailleurs, un devis corrélationnel permet de diriger les pistes de recherches futures. Par exemple, certaines corrélations obtenues (c.-à.-d., corrélation positive entre bris de règlement et affect positif et comportement contrôlant et affect positif) sont intrigantes et méritent d'être étudiées davantage.

Dans un autre ordre d'idée, le FICS évalue la qualité d'amitié des enfants avec TDAH et comporte une méthode d'évaluation exhaustive, à la fois avec des variables dimensionnelles et catégorielles. Ceci comble un manque dans la littérature scientifique, puisqu'aucune mesure à ce jour n'évalue la qualité d'amitié chez les enfants avec TDAH. De plus, le FICS permet de pallier certaines difficultés que les enfants pourraient rencontrer avec des mesures auto-rapportées (p.ex., habileté verbale limitée des enfants).

Un autre point fort de la présente étude comprend un relatif grand échantillon clinique, représentant diverses régions au Canada (c.-à.-d., la région anglophone de Vancouver et la région francophone d'Ottawa et de Gatineau). Notre échantillon offre une variété géographique,

qui permet de mieux généraliser les résultats à la population ciblée. Un autre point fort important, qui concerne l'échantillon, est la variété des informateurs. Garder et ses collègues (2019) recommandent d'inclure des données rapportées par de multiples informateurs, afin de mesurer la qualité d'amitié chez les enfants avec TDAH. Cette recommandation a lieu suite au fait que les enfants avec TDAH ont tendance à surestimer leurs habiletés sociales (Owens et al., 2007). La présente étude inclut cette recommandation. Finalement, une autre force qui s'applique à l'échantillon est le faible taux de données manquantes.

Puisque le FICS a comme objectif de mesurer la qualité d'amitié chez les enfants avec TDAH, un point fort de la présente étude est la confirmation de ce diagnostic. Des échelles d'évaluations ont été remplies par les parents et les enseignants et un entretien diagnostique standardisé a eu lieu. Ceci permet de confirmer la nature du diagnostic afin de s'assurer que la mesure FICS évalue bel et bien la population ciblée.

Enfin, plusieurs chercheurs critiquent le fait que les études sur les amitiés des enfants ont tendance à considérer les amitiés comme dichotomiques, c'est-à-dire la présence d'un meilleur ami vs l'absence d'amis (Berndt et al., 2009). Comme recommandé par ces chercheurs, la présente étude inclut un large éventail d'amitié, non dichotomique. Ceci fait en sorte que l'échantillon représente encore mieux la population ciblée puisqu'en réalité, les amitiés ne sont pas dichotomiques. Il est donc possible de mieux généraliser nos résultats.

Limites de la présente étude

Tout d'abord, les données observationnelles utilisées dans cette étude ont été recueillies dans un milieu expérimental, en laboratoire. Ce milieu artificiel ne représente pas entièrement l'interaction dyadique qui aurait lieu dans un milieu naturel. Afin de remédier à cela, les tâches de compétition et de partage ont été créées afin de simuler plus efficacement des scénarios réels dans la vie quotidienne des enfants.

Il est important de considérer les résultats avec certaines autres limites en tête. Le FICS a évalué des familles avec des salaires qui représentent la médiane des salaires de la population en 2018, selon Statistique Canada (2020). La médiane, selon Statistique Canada (2020), est de 114,330\$ et le salaire moyen des parents de l'étude à Vancouver était de 115,160.52\$ et des parents à Gatineau/Ottawa de 118,102.00\$. Ces salaires sont représentatifs d'une classe salariale spécifique et ne s'appliquent peut-être pas aux familles qui se retrouvent dans une classe salariale plus basse ou plus élevée. Cette limite devrait être considérée lors de la généralisation des résultats. Il serait important d'approfondir la recherche au niveau des difficultés sociales des enfants avec TDAH parmi différentes classes salariales.

Enfin, l'échantillon est composé de parents qui sont à la recherche d'un traitement pour leurs enfants. Par conséquent, le FICS a évalué des familles qui fonctionnent possiblement mieux que celles qui ne sont pas prêtes à entreprendre un traitement. D'autres aspects qui sont importants à considérer sont les difficultés sociales de l'échantillon. Les enfants cibles de la présente étude sont tous des enfants qui présentent des difficultés sociales. Les propriétés psychométriques du FICS ont donc été évaluées avec un échantillon présentant de telles difficultés.

Études futures

Tout d'abord, il est important de considérer les suggestions mentionnées dans la section des résultats et des limites.

Afin d'approfondir nos connaissances sur les relations d'amitié des enfants avec TDAH, les études futures pourraient aussi considérer certaines caractéristiques qui peuvent influencer les difficultés sociales chez ces enfants. Mikami (2013) suggère que les comportements sociaux menant au rejet diffèrent d'une présentation du TDAH à l'autre. À cet effet, il serait pertinent de répliquer la présente étude en fonction de la présentation du TDAH (c.-à.-d., inattentive,

hyperactive et combinée). De plus, comme mentionné par APA (2013), la présentation du TDAH peut varier par genre, c'est-à-dire que les filles ont plus souvent des symptômes d'inattention au début, comparativement aux garçons. Il serait donc important de tenir compte du genre de la dyade (c.-à.-d., féminin-féminin, masculin-masculin et féminin-masculin). Enfin, il serait nécessaire de répliquer la présente étude avec un échantillon composé d'adolescents avec TDAH, présentant des difficultés sociales. Barkley et ses collègues (1990) suggèrent que les symptômes du TDAH peuvent différer de l'enfance à l'adolescence. Somme toute, afin de bien comprendre les complexités qui caractérisent les difficultés sociales chez les enfants et les adolescents avec TDAH, les chercheurs devraient s'attarder aux présentations du TDAH, aux genres des dyades et aux différents stades développementaux de ces individus.

De plus, plus de recherches seraient requises afin de comprendre davantage les associations ainsi que l'absence d'association entre certaines variables dans les résultats de la présente étude.

Enfin, notre étude souligne l'importance de l'utilisation de plusieurs méthodes d'évaluation afin de comprendre les relations d'amitié d'un enfant avec TDAH. Il ne suffit pas de seulement se fier à une mesure psychométrique, il est également indispensable de prendre en compte les méthodes observationnelles et la perspective subjective de l'enfant dans les études futures.

CHAPITRE V

Conclusion

Les enfants avec TDAH présentent souvent des difficultés sociales qui méritent d'être évaluées par l'entremise d'études. À notre connaissance, aucune étude n'a évalué les propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle de la qualité des relations d'amitié des enfants avec TDAH. La présente étude visait à évaluer les propriétés psychométriques d'une mesure observationnelle, le FICS, qui a été développé afin d'évaluer la qualité d'amitié de ces enfants.

Les résultats obtenus suggèrent que le FICS comporte des propriétés psychométriques adéquates (Hunsley & Mash, 2018). Globalement, le FICS détient une fidélité inter-juge qui varie d'adéquate à excellente. Sur le plan de la validité de construit, des corrélations partielles faibles et modérées ont été obtenues, ce qui indique que les variables d'observation du FICS représentent des concepts liés entre eux, mais non redondants. Enfin, pour la validité convergente, les résultats démontrent des corrélations partielles faibles entre certaines variables du FICS (c.-à-d., intimité et comportement agressif dans la tâche de course de voitures ; coopération et comportement agressif dans la tâche de partage) et les échelles globales du composite multi-informant du FQQ complété par les enfants cibles, les amis et leurs parents respectifs. Ceci indique que les variables du FICS mesurent certains aspects de la qualité d'amitié associés à ceux inclus sur le FQQ, tout en mesurant d'autres aspects qui ne semblent pas associés au FQQ.

La présente étude représente la première étude de la validation psychométrique d'une mesure observationnelle de la qualité d'amitié des enfants avec TDAH. Le FICS semble posséder des propriétés psychométriques adéquates et représente une mesure complémentaire aux mesures auto-rapportées. La présente étude illustre le potentiel d'utiliser les méthodes observationnelles pour l'évaluation de la qualité de l'amitié des enfants avec TDAH. De telles méthodes permettront possiblement de mesurer, de façon possiblement plus

objective et raffinée, les effets de traitements de nouveaux programmes d'intervention focalisés sur les relations d'amitié de ces enfants (Mikami et al., 2020).

Contribution de l'étudiante

Le présent projet d'essai doctoral s'inscrit dans le cadre d'un essai randomisé contrôlé multisite et longitudinal (Mikami & Normand, 2013-2018, CIHR #MOP-125897) qui vise à évaluer l'efficacité relative de PFC, et ce, comparativement à un groupe contrôle actif (CARE). L'étudiante s'est impliquée activement dans le codage de données observationnelles de cet essai clinique entre le mois d'avril 2016 et avril 2018. Elle était également responsable d'offrir des formations aux nouveaux assistants de recherche afin qu'ils apprennent à codifier à l'aide du FICS. De plus, en tant que superviseure, elle avait de multiples responsabilités telles que la formation des transcriptions verbatim, l'entrée de données et les appels de dépistage.

Références

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Axelson, D., Birmaher, B., Zelazny, J., Kaufman, J., & Gill, M. K. (2009). K-SADS-PL 2009 working draft. *Western Psychiatric Institute and Clinic*.
<https://www.scribd.com/document/75326960/KSADS-PL-2009-Working-Draft-Full>
- Bagwell, C. L., & Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects, and processes. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 371–390). The Guilford Press.
- Bagwell, C. L., & Coie, J. D. (2004). The best friendships of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rule-breaking behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 5–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.11.004>
- Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. The Guilford Press.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139017343>
- Barkley, R. A., (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*, (4th ed.). The Guilford Press.
- Barkley R.A., McMurray M.B., Edelbrock C.S., & Robbins K. (1990). Side effects of methylphenidate in children with attention deficit hyperactivity disorder: A systemic, placebo-controlled evaluation. *Pediatrics*, 86(2), 184–192.

- Bauminger, N., Rogers, S. J., Aviezer, A., & Solomon, M. (2005). *The friendship observation scale* [Unpublished manuscript]. Bar Ilan University & University of California.
- Becker, S. P., Fite, P. J., Luebke, A. M., Stoppelbein, L., & Greening, L. (2013). Friendship intimacy exchange buffers the relation between ADHD symptoms and later social problems among children attending an after-school care program. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(2), 142-152.
<https://doi.org/10.1007/s10862-012-9334-1>
- Becker, A., Hagenberg, N., Roessner, V., Woerner, W., & Rothenberger, A. (2004). Evaluation of the self-reported SDQ in a clinical setting: Do self-reports tell us more than ratings by adult informants? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 1117-1124.
<https://doi.org/10.1007/s00787-004-2004-4>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berndt, T. J., & McCandless, M. A. (2009). Methods for investigating children's relationships with friends. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). The Guilford Press.
- Blachman, D.R., & Hinshaw, S.P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 625-640. <https://doi.org/10.1023/A:1020815814973>
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
<https://doi.org/10.1177/0265407594113011>

- Cardoos, S. L., & Hinshaw, S. P. (2011). Friendship as protection from peer victimization for girls with and without ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(7), 1035–1045. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9517-3>
- Chorney, J. M., McMurtry, C. M., Chambers, C. T., & Bakeman, R. (2015). Developing and modifying behavioral coding schemes in pediatric psychology: A practical guide. *Journal of Pediatric Psychology*, 40(1), 154-164. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsu09>
- Clark, M. L., & Drewry, D. L. (1985). Similarity and reciprocity in the friendships of elementary schoolchildren. *Child Study Journal*, 15(4), 251-264.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C., & Einfeld, S. (2010). Comparison of the play of children with attention deficit hyperactivity disorder by subtypes. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57(2), 137-145. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2009.00821.x>
- Côté, V. (2009). *Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel de L'Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/2217/1/M10881.pdf>
- Coutu, S., Provost, M. A., & Bowen, F. (2005). *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique : L'observation systématique des comportements*. Presses de l'Université du Québec.
- Crowe, L.M., Beauchamp, M.H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tool for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.008>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Faraone, S.V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J.K., Ramos-Quiroga,

- J.A., Rohde, L.A., Sonuga-Barke, E.J.S., Tannock, R., & Franke, B. (2015). Attention deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1(1).
<https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20>
- Fonzi, A., Schneider, B.H., Tani, F., & Tomada, G. (1997). Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development*, 68(3), 496-506. <https://doi.org/10.2307/1131674>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470-478. <https://doi.org/10.1177/0165025409342634>
- Gadow KD, Sprafkin J. (1994) *Child Symptom Inventory Manual*. Checkmate Plus.
- Garber, J., & Kaminski, K. M. (2000). Laboratory and performance-based measures of depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 509–525. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_5
- Girard, J. M., & Cohn, J. F. (2016). A primer on observational measurement. *Assessment*, 23(4), 404-413. <https://doi.org/10.1177/1073191116635807>
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47(4), 1117–1132. <https://doi.org/10.1037/a0023277>
- Goodman R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>
- Graham, J. A., & Cohen, R. (1997). Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendship choices. *Social Development*, 6(3), 355-372.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00111.x>

Gridley, N., Blower, S.L., Dunn, A., Bywater, T., Whittaler, K., & Bryant, M. (2019). Psychometric properties of parent-child (0-5 years) interaction outcome measures as used in randomized controlled trials of parent programs: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Reviews*, 22(51), 253-271.

<https://doi.org/10.1007/s10567-01900275-3>

Groth-Marnat, G., & Wright, A. J. (2016). *Handbook of psychological assessment* (6th ed.). Wiley.

Hartmann, D. P., & Wood, D. D. (1990). Observational methods. In A. S. Bellack, M. Hersen, & A. E. Kazdin (Eds.), *International handbook of behavior modification and therapy* (pp. 107-138). Plenum Press.

Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 103-196). New York: Wiley.

Hawley, P.H., Little, T.D., & Card, N.A. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 170-180.

<https://doi.org/10.1177/0165025407074630>

Heck, R.H., Thomas, S.L., & Tabata, L.N. (2014). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. Routledge.

Heiman, T. (2005). An examination of peer relationships of children with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology International*, 26(3), 330-339. <https://doi.org/10.1177%2F0143034305055977>

- Hunsley, J., & Mash, E.J. (2018). Developing criteria for evidence-based assessment: An introduction to assessments that work. In J. Hunsley & E.J. Mash (Eds.), *A guide to assessments that work* (2nd ed., pp. 3-14). Oxford University Press.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., & Wigal, T. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 74-86. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_7
- Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., & Arnold, L.E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention deficit/hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.411>
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 655-663. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024>
- Jarbin, H., Andersson, M., Råstam, M., & Ivarsson, T. (2017). Predictive validity of the KSADS PL 2009 version in school-aged and adolescent outpatients. *Nordic Journal of psychiatry*, 71(4), 270-276. <https://doi.org/10.1080/08039488.2016.1276622>
- Johnston, C., Chronis-Tuscano, A. (2015). Families and ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*, (4th ed., pp. 191-209). The Guilford Press.
- Keefe, K., & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110–129. <https://doi.org/10.1177%2F0272431696016001007>

- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Cook, W. L. (2006). Methodology in the social sciences. In D.A. Kenny (Ed.), *Dyadic data analysis*. The Guilford Press.
- Kouvava, S., & Antonopoulou, K. (2018). Sibling and friendship relationships of children with attention-deficit/hyperactivity disorder and typical development. *Early Child Development and Care*, 190(6), 935-947. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1503255>
- Kovacs, M. (2010). *CDI-2: Children's Depression Inventory* (2nd ed.). Multi-Health Systems, Inc.
- Kovacs, D.M., Parker, J.G., & Hoffman, L.W. (1996). Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendship in elementary school. *Child Development*, 67(5), 2269-2286. <https://doi.org/10.2307/1131622>
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Lahey, B. B., Applegate, B., McBurnett, K., Biederman, J., Greenhill, L., & Hynd, G. W. (1994). DSM-IV field trials for attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. *The American Journal of Psychiatry*, 151(11), 1673-1685. <http://dx.doi.org/10.1176/ajp.151.11.1673>
- Lee, Y., Mikami, A. Y., & Owens, J. S. (2021). Children's ADHD symptoms and friendship patterns across a school year. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(5), 643-656. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00771-7>
- Linnea, K., Hoza, B., Tomb, M., & Kaiser, N. (2012). Does a positive bias relate to social behavior in children with ADHD? *Behavior Therapy*, 43(4), 862-875. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.05.004>
- March, J. S. (2012). *Multidimensional Anxiety Scale for Children* (2nd ed.). Multi-Health Systems, Inc. <https://doi.org/10.1037/t05050-000>

- Marton, I., Wiener, J., Rogers, C., & Moore, C. (2015). Friendship characteristics of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 872-881.
<https://doi.org/10.1177%2F1087054712458971>
- Mattison, R. E., Gadow, K. D., Sprafkin, J., Nolan, E. E., & Schneider, J. (2003). A DSM-IV referenced teacher rating scale for use in clinical management. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(4), 442-449.
<https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046813.95464.B3>
- McQuade, J. D., & Hoza, B. (2015). Peer relationships of children with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed., pp. 210-222). The Guilford Press.
- Mikami, A.Y. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder and the challenges of social exclusion. *Oxford Handbooks Online*, 228-237.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398700.013.0021>
- Mikami, A.Y. & Normand, S. (2015). The importance of social contextual factors in peer relationships of children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(1), 30-37. <https://org.doi/10.1007/s40474-014-0036-0>.
- Mikami, A. Y., Normand, S., Hudec, K. L., Guet, J., Jia, M., Na, J. J., Smit, S., Khalis, A., & Maisonneuve, M.-F. (2020). Treatment of friendship problems in children with attention deficit/hyperactivity disorder: Initial results from a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88(10), 871-885.
<https://doi.org/10.1037/ccp0000607>
- Ministère des Finances (2003). *Minorités visibles et ethnicité en Ontario*. Bureau des politiques économiques, direction de l'analyse en matière de démographie.
<https://www.fin.gov.on.ca/fr/economy/demographics/census/cenhi6e.pdfgil>

- Mrug, S., Molina, B. S. G., Hoza, B., Gerdes, A.C., Hinshaw, S.P., Hetchman, L., & Arnold, L.E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 1013-1026. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9610-2>
- Normand, S., Ambrosoli, J., Guet, J., Soucisse, M. M., Schneider, B.H., Maisonneuve, M.-F., Lee, M.D., & Tassi, F. (2017). Behaviors associated with negative affect in the friendships of children with ADHD. *Psychiatry Research*, 247, 222-224. <https://org.doi/10.1016/j.psychres.2016.11.041>.
- Normand, S., Mikami, A. Y., Savalei, V., & Guet, J. (2020). A multiple indicators multiple causes (MIMIC) model of friendship quality and comorbidities in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Assessment*, 32(7), 698-704. <https://doi.org/10.1037/pas0000824>
- Normand, S., Miller, N., & Mikami, A. Y. (sous presse). Contributions of friends' problem behaviors to friendship quality in a sample of children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*.
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M.- F., Chupetlovska-Anastasova, A., Kuehn, S. M., & Robaey, P. (2013). Continuities and changes in the friendships of children with and without ADHD: A longitudinal, observational study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(7), 1161-1175. <https://doi.org/10.1007/s10802-0139753-9>
- Normand, S., Schneider, B.H., Lee, M.D., Maisonneuve, M.F., Kuehn, S., & Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis)manage their real-life dyadic friendships? A multimethod investigation. *Journal of Abnormal Psychology*, 39(2), 293-305. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9450-x>.

- Normand, S., Schneider, B.H., & Robaey. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder and the challenges or close friendship. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 67-73. <https://doi.org/18392154>
- Normand, S., Soucisse, M. M., Vézina Melançon, M. P., Schneider, B.H., Lee, M.D., Maisonneuve, M.-F. (2019). Observed free-play patterns of children with ADHD and their real-life friends. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(2), 256-271. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0437-3>
- Ohan, J.L., & Johnston, C. (2010) Are the performance overestimates given by boys with ADHD self-protective? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(2), 230-241. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/153744202753604502>
- Owens, J. S., Goldfine, M. E., Evangelista, N. M., Hoza, B., & Kaiser, N. M. (2007). A critical review of self-perceptions and the positive illusory bias in children with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(4), 335-351. <https://doi.org/10.1007/s10567007-0027-3>
- Parker, R.J. (2011). *Closeness and conflict in children's friendships: Relations with friendship stability, adjustment and sociometric status* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Ottawa.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1993) Friendship quality questionnaire. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Parker, J.G. et Herrera, C. (1996). *Friendship Codebook* [Unpublished manuscript]. University of Michigan.
- Parker J. G., Rubin K. H., Erath S. H., Wojslawowicz J. C., & Buskirk A. A. (2006) Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd

- ed., pp. 419-493). Wiley.
- Pellegrini, A. D., Hoch, J., & Symons, F. J. (2013). *Observing children in their natural worlds: A methodological Primer (3rd ed.)*. Psychology Press.
- Powell, V., Riglin, L., Ng-Knight, T., Frederickson, N., Woolf, K., McManus, C., Collishaw, S., Shelton, K., Thapar, A., & Rice, F. (2021). Investigating friendship difficulties in the pathway from ADHD to depressive symptoms. Can parent–child relationships compensate? *Research on Child Adolescent Psychopathology*.
<https://doi.org/10.1007/s10802-021-00798-w>
- Rajhans, P., Altvater-Mackensen, N., Vaish, A., & Grossmann, T. (2016). Children's altruistic behavior in context: The role of emotional responsiveness and culture. *Scientific reports*, 6(1), 1-6. <https://doi.org/10.1038/srep24089>
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Rose, A.J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73(6), 1830-1843. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00509>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2009). *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. The Guilford Press.

- Saeidibonab, S. (2017). *Homophily and friendship dynamics an analysis of friendship formation with respect to homophily principles and distinctiveness theory* [Unpublished master's dissertation]. Stockholms University.
- Schneider, B. H. (2016). *Childhood Friendships and Peer Relations: Friends and Enemies*. Routledge.
- Sedgwick, J.A., Merwood, A., & Asherson, P. (2018). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *National Library of Medicine – Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 11(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6>
- Shrum, W., Cheek, N., & Sandra MacD. Hunter. (1988). Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education*, 61(4), 227-239. <https://doi.org/10.2307/2112441>
- Simpkins, S.D., & Parke, R.D. (2001). Dyadic friendship quality coding friendship project adapted from: The relations between parental friendships and children's friendships self-report and observational analysis. *Child Development*, 72(2), 569-582. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00297>
- Sprafkin, J., Gadow, K. D., Salisbury, H., Schneider, J., & Loney, J. (2002). Further evidence of reliability and validity of the child symptom inventory-4: Parent checklist in clinically referred boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 513-524. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3104_10
- Stage, S.A., & Quiroz, D.R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26(3), 333-368. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085871>

- Statistique Canada. (2020). *Canadian Income Survey, 2018*.
https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/daily-quotidien/200224/dq200224a-eng.pdf?st=Q5_5Mn2r
- Swords, L., Heary, C., & Hennessy, E. (2011). Factors associated with acceptance of peers with mental health problems in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 933-941. <https://doi.org/10.1111/j.14697610.2010.02351.x>
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children (4th ed.)*. Harcourt Assessment.
- Weimer, B.L., Kerns, K.A., & Oldenburg, C.M. (2004). Adolescents' interactions with a best friend: Associations with attachment style. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 102-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.01.003>
- Willcutt, E.G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490–499.
<https://doi.org/10.1007/s13311-012-0135-8>
- Youngblade, L.M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28(4), 700-713.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4>
- Youngblade, L., Kerns, K., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendships: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. *Internal Journal of Behavioral Development*, 16(4), 563-587. <https://doi.org/10.1177/016502549301600403>

ANNEXE A

A) Un mode persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité qui interfère avec le fonctionnement ou le développement, tel que caractérisé par (1) et/ou (2) :

1. Inattention : Six (ou plus) des symptômes suivants ont persisté pendant au moins 6 mois à un degré qui ne correspond pas au niveau de développement et qui a des effets négatifs directs sur les activités sociales et académiques/professionnelles :

- a) Souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'inattention dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités (p. ex., : néglige ou oublie des détails, le travail n'est pas précis).
- b) A souvent du mal à soutenir son attention sur des tâches ou dans des activités de jeux (ex. : a du mal à rester concentré durant les cours, les conversations, ou la lecture d'un long texte).
- c) Semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement (ex. : l'esprit paraît ailleurs, même en l'absence d'une distraction manifeste).
- d) Souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (ex. : commence le travail, mais perd vite le focus et est facilement distrait).
- e) A souvent du mal à organiser ses travaux et ses activités (ex. : difficultés à gérer des tâches séquentielles ; difficultés à conserver son matériel et ses effets personnels en ordre ; travail en désordre ; a une mauvaise gestion du temps ; ne parviens pas à respecter les délais).
- f) Souvent évite, a en aversion, ou est réticent à s'engager dans des tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (ex. : le travail scolaire ou les devoirs à la maison ; pour les adolescents et les adultes, préparer des rapports, remplir des formulaires, revoir un long article).
- g) Perds souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités (matériel scolaire, crayons, livres, outils, portefeuille, clés, travaux écrits, lunettes, téléphone mobile).
- h) Est souvent facilement distrait par des stimuli externes (pour les adolescents et les adultes, cela peut inclure des pensées non reliées).
- i) A des oublis fréquents dans la vie quotidienne (ex. : faire les corvées, les courses ; pour les adolescents et les adultes, retourner des appels, payer les factures, respecter les rendez-vous).

2. Hyperactivité et impulsivité : Six (ou plus) des symptômes suivants ont persisté pendant au moins 6 mois, à un degré qui ne correspond pas au niveau de développement et qui a un impact négatif direct sur les activités sociales et académiques/professionnelles :

- a) Remue souvent les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège.
- b) Quitte souvent son siège dans des situations où il est supposé rester assis (ex : se lève de sa place en classe, au bureau ou à son travail, ou dans d'autres situations qui nécessitent de rester en place).
- c) Souvent, court ou grimpe partout, dans les situations où cela est inapproprié (remarque : chez les adolescents ou les adultes, cela peut se limiter à un sentiment d'agitation).
- d) A souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir.
- e) Est souvent « sur la brèche », agissant comme s'il était « monté sur ressorts » (ex : est incapable ou inconfortable de se tenir immobile pendant un long moment, comme dans

les restaurants, les réunions ; peut être perçu par les autres comme agités, ou comme difficile à suivre).

- f) Souvent, parle trop.
- g) Laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée (ex. : termine les phrases de ses interlocuteurs ; ne peut attendre son tour dans une conversation).
- h) A souvent du mal à attendre son tour (ex. : dans une file d'attente).
- i) Interrompt souvent les autres ou s'immisce (ex. : fait irruption dans les conversations, les jeux ou les activités ; peut commencer à utiliser les biens d'autrui sans demander ou recevoir leur permission ; pour les adolescents et les adultes, peut s'immiscer et reprendre ce que d'autres font).

B. Plusieurs symptômes d'hyperactivité/impulsivité ou d'inattention étaient présents avant l'âge de 12 ans.

C. Plusieurs des symptômes d'inattention ou d'hyperactivité/impulsivité sont présents dans deux situations ou plus (ex : à la maison, l'école, ou au travail ; avec des amis ou la famille ; dans d'autres activités).

D. Il est clairement évident que les symptômes interfèrent avec, ou réduisent la qualité du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

E. Les symptômes ne surviennent pas exclusivement au cours d'une schizophrénie ou d'un autre trouble psychotique et ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble mental (ex. trouble thymique, trouble anxieux, trouble dissociatif, trouble de la personnalité, intoxication par une substance ou sevrage d'une substance).

ANNEXE B

Propriétés psychométriques des mesures observationnelles existantes dans la littérature scientifique

Auteurs (année), nom de la mesure et références	Cadre théorique	Âge	Dimension de l'amitié étudiée (individuel ou dyadique)	Définition des dimensions	Procédure et type d'échelle	Propriétés psychométriques	Limites
<p>Peters, Van den Bosch & Riksen-Walraven, 2007. <i>Child-Friend Interaction Rating Scales</i>. Unpublished Manuscript. (1) (2) (3) (4) (5)</p>	<p>Cette mesure est une version adaptée du Observed Friendship Quality Scale (Flyr et al., 1995)</p> <p>La mesure de Flyr et ses collègues (1995) a été développée suite à certaines études qui adressaient des difficultés comportementales entre amitié dyadique (4)</p>	<p>5-10^{ème} année (2) (3) (5)</p>	<p>Individuel et Dyadique</p> <p>7 échelles</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Task influence 2) Involvement with the other peer 3) Skillful leadership 4) Coercive resource control 5) Submissive behavior 6) Positive behavior 7) Negative behavior 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Le degré auquel l'enfant influence la tâche 2) À quel point l'enfant est orienté vers son ami 3) Stratégies de leadership flexibles 4) À quel point l'enfant est dominant et contrôlant 5) À quel point l'enfant laisse son ami le contrôler 6) Affect et comportement positif 7) Affect et comportement négatif 	<p>Échelle dimensionnelle — Évaluation globale</p> <p>7 dimensions ; 1 = <i>not at all</i> ; 5 = <i>very much</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) ICC = .66 2) ICC = .60 3) ICC = .56 4) ICC = .64 5) ICC = .58 6) ICC = .73 7) ICC = .77 <p>(3)</p> <p>ICC = .64 à .86 (5)</p> <p>ICC = .64 à .90 (2)</p> <p>α = .63 (2)</p> <p>α = .49 (2)</p>	<p>La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément</p>

<p>Youngblade & Belsky, 1992. <i>Dyadic Coding System</i>. Unpublished Manuscript. (6) (7)</p>	<p>Certains auteurs ont soulevé le fait que les relations d'amitié sont dyadiques et non individuelles et donc il y a un besoin de mesure qui évalue les aspects dyadiques d'une amitié entre deux enfants.</p>	<p>5 ans (6) (7)</p>	<p>Dyadique</p> <p>8 échelles</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) involved/ connected 2) interactional synchrony 3) interactional asynchrony 4) explicit positive connectedness 5) explicit negative connectedness 6) joint cognitive sophistication 7) physical proximity 8) competition 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Connexion psychologique 2) Harmonie 3) Interaction désunie 4) Plaisir, rire 5) Conflit 6) Complexité cognitive 7) Temps passé en proximité 8) À quel point la relation reflète une atmosphère de compétition 	<p>Échelle dimensionnelles de type Likert sur des échelles de 3 et 5 items, évalués chaque 30 secondes</p> <p>3 Items :</p> <p>0 = Aucun</p> <p>1 = Un peu</p> <p>2 = Beaucoup</p> <p>5 Items :</p> <p>0 = Aucun</p> <p>1 = Presque pas</p> <p>2 = Quelque</p> <p>3= Modéré</p> <p>4 = Beaucoup</p>	<p>$\kappa = 0.60$ à 0.80 (6) (7)</p> <p>Validité de convergence —</p> <p>Comparaison dy Dyadic Coding System avec le Q-Sort = Valide ($p < 0.01$) (7)</p>	<p>La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément</p>
--	---	----------------------	---	--	---	--	---

<p>Park & Waters, 1989. <i>Dyadic Relationship s Q-Set (DRQ)</i>. Unpublished Manuscript. (8) (9) (10) (11)</p>	<p>Certains auteurs ont soulevé le fait que les relations d'amitié devraient être étudiées selon des aspects dyadiques. Le Q-Set a été réalisé spécifiquement afin de remédier au manque de considération dyadique des relations d'amitié des enfants.</p>	<p>3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année (11) Préscolaire (8) (9) (10)</p>	<p>Dyadique 8 échelles 1) Positive social orientation 2) cohesiveness 3) Harmony 4) Control 5) Responsiveness 6) Self-disclosure 7) Co-ordinated play 8) Tempo of play</p>	<p>1) Affect, comportement prosocial 2) Le degré auquel les enfants jouent près de l'un et l'autre 3) Stratégies de résolution de conflit 4) Agression, stratégie contrôlante 5) À quel point les enfants répondent positivement aux suggestions de l'autre 6) À quel point les enfants se partagent de l'information personnelle 7) À quel point que les enfants sont coordonnés et engagent l'un avec l'autre</p>	<p>Dimensionnelle Les observateurs ont trié les items dans 6 piles différentes (Pile 1 = comportement non présent dans la dyade et Pile 9 = très présent)</p>	<p>$\kappa = .73$ à $.90$ (8) (9) (11) $\alpha = .58$ à $.82$ (10)</p>	<p>La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément</p>
<p>Bauminger et al., 2005. <i>Friendship Observation</i></p>	<p>La mesure FOS a été conçue afin d'évaluer l'interaction des</p>	<p>8-12 ans (12) (13) (16)</p>	<p>Deux échelles générales : 1) Positive social</p>	<p>1) Comportement orienté vers un but, partage,</p>	<p>Évaluation globale minute par minute des</p>	<p>$\kappa = >.90$ (12) (13) (15)</p>	<p>La mesure d'observation ne prend pas compte de la</p>

Scale (FOS). Unpublished Manuscript. (12) (13) (14) (15) (16)	enfants d'âge préscolaire en fonction des comportements, verbalisations et affects (qui sont considérés comme des indicateurs d'amitié par les recherches antérieures)	Préscolaire (15)	interaction scale (7 catégories) 2) Global evaluation scale (5 catégories)	prosocial, conversation, nonverbal, affect, jeu 2) Comportement lié aux rôles, montant de conversation, compétence de conversation, jeu constructif et dessin	manifestations d'amitié 1) Chacune des 7 catégories est évaluée une fois par minute en tant que présent ou non présent 2) Chacune des 5 catégories est évaluée sur une échelle de 1 à 7, 1 à 6, 1 à 3, 1 à 3 et 1 à 5		fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément
Flyr et al., 1995. <i>The Observed Friendship Quality Scale (OFQS)</i> . Unpublished Manuscript. (3) (4) (17)	Développée et validée en raison du manque de mesure observationnelle qui évalue des interactions ami- ami à l'enfance et puisque les mesures d'observation évaluent différents aspects de l'amitié que les	École élémentaire (3) (4)	Individuel (17 codes) et dyadique (10 codes) Individuel : 1) Involvement with peer 2) Proactive behavior 3) Responds positively to peer 4) Direct negative behavior towards peer	Individuel : 1) Interaction, orienté vers son ami 2) comportement dirigé envers l'ami 3) Répond positivement à l'initiation par l'ami 4) Comportement négatif dirigé envers l'ami	Les assistants de recherche ont regardé les segments trois fois afin d'évaluer les enfants sur des échelles dimensionnelles de type Likert (1 = pas du tout ; 5 = beaucoup)	Individuel (4) 1) $\alpha=.73$ 2) $\alpha=.57$ 3) $\alpha=.78$ 4) $\alpha=.85$ 5) $\alpha=.83$ 6) $\alpha=.81$ 7) $\alpha=.80$ 8) $\alpha=.83$ 9) $\alpha=.15$	La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément

	mesures auto-rapportées		<p>5) Responds negatively to peer</p> <p>6) Dominant</p> <p>7) Controlled by peer</p> <p>8) Employs social strategies to pursue goals</p> <p>9) Angry coercion</p> <p>10) Guilty coercion</p> <p>11) Positive affect</p> <p>12) Negative affect</p> <p>13) Makes statements that provide information about her/his character</p> <p>14) Aversive physical contact</p> <p>15) Cognitive sophistication</p> <p>16) Positive fantasy play</p> <p>17) Negative fantasy play</p> <p>Global:</p>	<p>5) Répond négativement à l'initiation par l'ami</p> <p>6) Dominant, leader</p> <p>7) se soumet à l'ami</p> <p>8) Négociation</p> <p>9) Demande menaçante</p> <p>10) Utilise culpabilité pour manipuler</p> <p>11) Affect positif, enthousiasme, confort</p> <p>12) Affect négatif, ton, expression</p> <p>13) Partage de l'info sur sa personne</p> <p>14) Frapper, pousser, tirer les cheveux (etc.) de l'ami</p> <p>15) Comportement cohérent, organisé</p> <p>16) utilise imagination de façon positive</p> <p>17) utilise imagination de façon négative</p>	<p>10) $\alpha=.56$</p> <p>11) $\alpha=.86$</p> <p>12) $\alpha=.80$</p> <p>13) $\alpha=.70$</p> <p>14) $\alpha=.45$</p> <p>15) $\alpha=.76$</p> <p>16) $\alpha=.85$</p> <p>17) $\alpha=.91$</p> <p>Global (4)</p> <p>1) $\alpha=.76$</p> <p>2) $\alpha=.74$</p> <p>3) $\alpha=.86$</p> <p>4) $\alpha=.67$</p> <p>5) $\alpha=.85$</p> <p>6) $\alpha=.91$</p> <p>7) $\alpha=.71$</p> <p>8) $\alpha=.89$</p> <p>9) $\alpha=.89$</p> <p>10) $\alpha=.79$</p>	
--	-------------------------	--	--	--	--	--

			<ol style="list-style-type: none"> 1) Awareness of each other 2) Noncontingent behavior 3) Conflict 4) Cognitive sophistication 5) Physical proximity 6) Competition 7) Cooperation 8) Discussion of private info 9) Gossip 10) Attribution 	<p>Global :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) plaisir mutuel, sourire 2) disharmonie des interactions 3) Chicanes, désaccord 4) Comportement cohérent, organisé 5) montant de temps passé à moins de 5 pieds l'un de l'autre 6) À quel point les enfants essaient de montrer qu'ils sont meilleurs un que l'autre 7) À quel point les enfants s'écoutent et coopèrent ensemble 8) Échange réciproque d'information personnelle 9) Lorsque les enfants parlent de d'autres enfants qu'ils connaissent 			
--	--	--	---	---	--	--	--

				10) Quand les enfants comprennent leur ami par les expressions faciales, leurs émotions et comportements			
Rubin, 2001. <i>Play Observation Scale</i> . Unpublished Manuscript. (18)	La mesure <i>Play Observation Scale</i> a été utilisée parmi une variété d'études afin de mesurer différents concepts tels que les associations entre le comportement de l'enfant, le tempérament, l'attachement et les relations d'amitié.	Enfants d'âge préscolaire	Dyadique 1) Social Play 2) Cognitive Play	1) Jeu solitaire, jeu parallèle, jeu en groupe 2) Jeu fonctionnel, jeu constructif, exploration, jeu dramatique, jeu avec règlements, temps inoccupé, transition de jeu, conversation active, observation de l'ami, agression, jeu physique, comportement s d'anxiété, comportement s non-codifiables, lorsque l'enfant sort de la salle de jeu	Échelle dimensionnelle L'observateur doit observer l'enfant cible pendant 30 secondes avant de commencer. Cet enfant est observé pendant un intervalle de 10 secondes et le prochain 5 secondes est consacré à cocher la colonne appropriée sur la feuille de codage (ainsi de suite). Seulement un comportement est codifié par	$\kappa = .80-.90$	La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément

					séquence de 10 secondes (le comportement le plus prévalent)		
Côté, 2009. <i>Mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire</i> (19)	L'objectif est de valider une mesure d'observation développer dans le cadre d'un mémoire. La mesure évalue les habiletés sociales au préscolaire. Les habiletés évaluées sont essentielles pour faciliter l'intégration d'un enfant à l'école.	Enfants d'âge préscolaire	Dyadique 5 échelles : 1) Coopérer 2) Partager 3) Proposer mon aide 4) Proposer des idées 5) Prendre contact	1) Désorganisation/ passivité vs bonne entente/harmonie 2) Garder des objets pour soi vs distribution égale des objets 3) Comportements agressifs vs. formuler adéquatement sa demande 4) Désorganisation/ passivité vs dire son idée et vérifier l'opinion de son ami 5) Désorganisation/ passivité vs présence de comportements d'approche	Échelles dimensionnelles sur une échelle de type Likert de 1 à 9.	$MK = .73$ Validité de construit : significative pour certaines variables	La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément La validité de convergence n'a pas été évaluée

<p>Cunningham & Siegel, 1987. <i>Response Class Matrix – Modified version</i> Unpublished Manuscript. (20)</p>	<p>Observer les différences de comportements dans les dyades avec et sans TDAH. Cette mesure est une version adaptée du RCM de Mash, Terdal & Anderson, 1973.</p>	<p>Dyades de 5-8 ans et de 9-12 ans</p>	<p>Dyadique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Positive interaction 2) Controls 3) Solitary Activity 4) Positive response 5) Complies 6) Controlling responses 7) Ignores 8) Observes 9) Activity Level 	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'enfant interagit positivement en posant des questions et en encourageant son ami 2) L'enfant donne des ordres et répond négativement 3) L'enfant s'engage dans un jeu indépendant 4) Répond à son ami de façon positive 5) Lorsque l'enfant se conforme 6) L'enfant répond à son ami avec des questions contrôlantes, des demandes, etc. 7) L'enfant ignore son ami 	<p>Échelle dimensionnelle</p> <p>La vidéo est séparée dans des blocs de 10 secondes (5 secondes d'observation et 5 secondes de codification. Un observateur codifie les comportements de l'enfant cible et un autre observateur s'occupe des comportements de l'ami.</p>	<p>$\kappa = .76$ et $.97$</p>	<p>La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément</p>
--	---	---	---	--	--	--	---

				8) L'enfant observe son ami sans interagir avec lui 9) un « actomètre » mesurait à quel point l'enfant était actif physiquement			
Hubbard & Newcomb, 1991. <i>Play Duration Coding Scheme</i> . Unpublished Manuscript. (21)	Évaluation de la durée de jeu et du comportement verbal chez les enfants avec TDAH. La majorité des études ont étudié le comportement social des enfants avec TDAH à l'aide d'échelles de fréquence, ce qui a mené au développement de cette mesure qui s'attarde à l'aspect temporel des comportements	7 à 12 ans	Dyadique 1. Solitary noninteractive play 2. Solitary interactive play 3. Rough and tumble associative play 4. Constructive associative play 5. Rule-governed associative play	1. Les enfants ne jouent pas ensemble et ne se parlent pas 2. Les enfants ne jouent pas ensemble, mais parlent ensemble 3. Jeu physique 4. Les enfants se parlent et sont engagés dans un jeu ensemble 5. Le jeu a des règlements et un objectif	Évalue la fréquence et la séquence des comportements.	1) $\kappa = .97$ 2) $\kappa = .78$ 3) $\kappa = .60$ 4) $\kappa = .84$ 5) $\kappa = .92$	La mesure d'observation ne prend pas compte de la durée des comportements

Hubbard & Newcomb, 1991. <i>The Verbal Coding Scheme</i> . Unpublished Manuscript. (21)	Évaluation de la durée de jeu et du comportement verbal chez les enfants avec TDAH. La majorité des études ont étudiés le comportement social des enfants avec TDAH à l'aide d'échelles de fréquence, ce qui a mené au développement de cette mesure qui s'attarde à l'aspect temporel des comportements ¹⁸	7 à 12 ans ¹⁸	Dyadique ¹⁸ 1. Greeting or introduction 2. Activity facilitation 3. Activity conversation 4. Personal information exchange 5. Negative verbalization 6. Laugh 7. Positive exclamation 8. Negative exclamation 9. Noncommunicative verbalization	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enfant se présente et accueille son ami 2. L'enfant verbalise des propos facilitant le jeu (invite l'ami à jouer par exemple) 3. L'enfant demande ou donne de l'information par rapport au jeu à son ami 4. L'enfant échange de l'information personnelle 5. Accusations, intimidations, etc. 6. L'enfant rit agréablement 7. L'enfant déclare quelque chose de positif qui n'est non dirigé vers son ami 8. L'enfant déclare quelque chose de négatif non 	Évalue la fréquence et la séquence des comportements ¹⁸ .	<ol style="list-style-type: none"> 1) $\kappa = 1.00$ 2) $\kappa = .75$ 3) $\kappa = .95$ 4) $\kappa = .94$ 5) $\kappa = .36$ 6) $\kappa = .99$ 7) $\kappa = .64$ 8) $\kappa = .75$ 9) $\kappa = .90$ 	La mesure d'observation ne prend pas compte de la durée et l'ordre des comportements
---	--	--------------------------	---	--	--	---	--

				dirigé vers son ami 9. L'enfant chante, ou fait des sons			
Kasari et al., 2005. <i>Playground Observation of Peer Engagement</i> . Unpublished Manuscript. (22)	Cette mesure a été développée afin de comparer des enfants avec et sans TSA dans leurs amitiés à l'école. Les mesures d'observation permettent d'obtenir de l'information différente en comparaison avec des mesures auto-rapportées.	6-11 ans	Dyadique 1. Child's engagement with peers on the playground 2. Child direct communication 3. Peer response with nonverbal gesture or verbal language 4. Failed initiation attempts 5. Child responses to others	1. Solitude, proximité, observation, conscience parallèle, impliqué dans des jeux avec règlements, engagement mutuel 2. Offre des jouets, accueille l'ami, demande de jouer avec les autres enfants, etc. 3. Chaque geste non verbal et chaque mot verbalisés 4. Lorsque l'initiation de l'enfant ne fonctionne pas 5. Réponse appropriée ou non existante par l'enfant lorsqu'un ami initie un jeu et lorsque	Échelles dimensionnelles ¹⁹ Des observateurs ont regardé l'enfant cible sur le terrain lors de la récréation. Ils ont codifié à partir d'intervalles de 20 secondes.	$\kappa = >.80$	La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément
Dishion et al., 1989. <i>Peer Process</i>	Cette mesure a été développée afin d'évaluer l'aspect social	Enfants âgés de 13 à 16 ans	Dyadique 1) Segment	1) La tâche que les adolescents	Échelles dimensionnelles	Non-rapporté	La mesure d'observation ne prend pas compte de la

Code (PPC). (23)	des amitiés chez les adolescents. Cette mesure a été développée après multiples années d'observation en milieux familiaux où les adolescents présentent des comportements antisociaux.	Adolescent	2) Content codes 3) Qualifier 4) Affect valence	décident de faire 2) Contenu interpersonnel (variété de 24 codes, négatif et positif) 3) Si le comportement est neutre ou antisocial 4) Le ton émotionnel (positif, négatif neutre triste, exubérant et négatif sans retenu)			fréquence, la durée et l'ordre des comportements simultanément
Parker & Herrera, 1996. <i>Friendship Codebook</i> . Unpublished Manuscript. (24)	Cette mesure a été développée à partir de recherches antérieures, un visionnement préliminaire de vidéos et d'une mesure non publié développé par K. Kerns.	9 à 14 ans	Dyadique 1) Positive affect 2) Negative affect 3) Intimacy of disclosure 4) Balance of communication 5) Responsiveness 6) Synchrony 7) Off-task behavior	1) À quel point la dyade exprime des affects positifs 2) À quel point la dyade exprime des affects négatifs 3) Lorsque l'enfant partage de l'information personnelle avec son ami 4) Si un enfant a plus de contrôle que l'autre ou si la dyade semble	Échelle dimensionnelle de type Likert (1 à 5, 1 à 3, 1 à 4)	1) $\kappa = .71$ $\alpha = .80$ 2) $\kappa = .88$ $\alpha = .91$ 3) $\kappa = .74$ $\alpha = .80$ 4) $\kappa = .60$ $\alpha = .75$ 5) $\kappa = .63$ $\alpha = .73$ 6) $\kappa = .83$ $\alpha = .95$	La mesure d'observation ne prend pas compte de la fréquence, la durée et l'intensité des comportements simultanément

			8) Physical proximity	mutuellement balancée		7) $\kappa = .76$ $\alpha = .78$	
			9) Competition	5) À quel point les enfants répondent aux besoins de leur ami		8) $\kappa = .71$ $\alpha = .91$	
			10) Relationship talk	6) À quel point la dyade prend des rôles complémentaires		9) $\kappa = .83$ $\alpha = .85$	
			11) Metacommunication	7) À quel point la dyade écoute aux règlements de jeux et respecte ces règlements		10) $\kappa = .83$ $\alpha = .95$	
			12) Altruism	8) À quel point la dyade est rapprochée physiquement		11) $\kappa = .54$ $\alpha = .37$	
			13) Conflict	9) À quel point les enfants démontrent à leur ami qu'ils sont meilleurs		12) $\kappa = .62$ $\alpha = .69$	
			14) Symmetry	10) À quel point leurs conversations reflètent leur amitié		13) $\kappa = .79$ $\alpha = .96$	
				11) Communication verbale qui est centrée sur la façon dont les enfants communiquent ensemble			

				12) Comportements altruistes 13) Lorsque les enfants s'accusent, ne sont pas en accord, etc. 14) À quel point les enfants ont des scores semblables pour chaque dimension			
--	--	--	--	---	--	--	--

Références

- (1) Peters, E., Van den Bosch, N., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2007). *The child-friend interaction rating scales* [Unpublished manuscript]. Behavioural Science Institute, Radboud University.
- (2) Deutz, M., Lansu, T.A.M., & Cillessen, A.H.N (2014). Children's observed interactions with best friends: Associations with friendship jealousy and satisfaction. *Social Development, 24*(1). <https://doi.org/10.1111/sode.12080>
- (3) Lansu, T.A.M., & Cillessen, A.H.N. (2015). Associations of group level popularity with observed behavior and influence in a dyadic context. *Journal of Child Psychology, 140*, 92-104. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.06.016>
- (4) Simpkins, S.D., & Parke, R.D. (2001). Dyadic friendship quality coding friendship project adapted from: The relations between parental friendships and children's friendships self-report and observational analysis. *Child Development, 72*(2), 569-582. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00297>

- (5) Verheijen, G.P., Stoltz, S. E.M.J., van den Berg Antonius, Y.H.M., & Cillessen, A.H.N (2019). The influence of competitive and cooperative video games on behavior during play and friendship quality in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 91, 297-304. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.023>
- (6) Youngblade, L.M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28(4), 700-713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4>
- (7) Youngblade, L., Kerns, K., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendships: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. *Internal Journal of Behavioral Development*, 16(4), 563-587. <https://doi.org/10.1177/016502549301600403>
- (8) Kerns, K. (1994). A Longitudinal Examination of Links between Mother-Child Attachment and Children's Friendships in Early Childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 379-381. <https://doi.org/10.1177/0265407594113004>
- (9) Park, K.A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60(5), 1076-1081. <https://doi.org/10.2307/1130781>
- (10) Park, K.A., Lay, K.L., & Ramsay, L. (1993). Individual differences and developmental changes in preschoolers' friendships. *Developmental Psychology*, 29(2), 264-270. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.264>

- (11) Phillipsen, L.C. (1999). Association between age, gender, and group acceptance and three components of friendship quality. *Journal of Early Adolescence*, 19(4), 438-464. [https://doi.org/ 10.1177/0272431699019004002](https://doi.org/10.1177/0272431699019004002)
- (12) Bauminger, N., Solomon, N., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, S. J. (2008a). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1211-1229. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0501-2>
- (13) Bauminger, N., Solomon, N., Aviezer, A., Heung, K., Gazit, L., Brown, J., et al. (2008b). Children with autism and their friends: A multidimensional study of friendship in high functioning autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 135–150. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9156-x>
- (14) Bauminger, N., Rogers, S. J., Aviezer, A., & Solomon, M. (2005). *The friendship observation scale* [Unpublishedmanuscript]. Bar Ilan University, Israel and University of California
- (15) Bauminger-Zviely, N., & Agam-Ben-Artzi, G. (2014). Young Friendship in HFASD andTypical Development: Friend Verson Non Friend Comparisons. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 44, 1733-1748. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2052-7>
- (16) Howe, T.R., & Parke, R.D. (2001). Friendship quality and sociometric status: between group differences and links to loneliness in severely abused and nonabused children. *Child Abuse & Neglect*, 25(5), 585-606. [https://doi.org/10.1016/s01452134\(01\)00230-7](https://doi.org/10.1016/s01452134(01)00230-7)
- (17) Flyr, M. L., Howe, T. R., & Parke, R. D. (1995). *Observed friendship quality scale* [Unpublished manuscript]. University of California, Riverside.

- (18) Rubin, K.H. (2001). *The Play Observation Scale [Unpublished manuscript]*. Center for Children, Relationships, and Culture, University of Maryland.
- (19) Côté, V. (2009). *Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel de L'Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/2217/1/M10881.pdf>
- (20) Cunningham, C.E., & Siegel, L.S. (1987). Peer interaction of normal and attention-deficit disordered boys during free-play, cooperative task, and simulated classroom situations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(2), 247-268.
<https://doi.org/10.1007/BF00916353>
- (21) Hubbard, J.A., & Newcomb, A.F. (1991). Initial dyadic peer interaction of attention deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(2), 179-195. <https://doi.org/10.1007/BF00909977>
- (22) Kasari, C., Rotheram-Fuller, & Locke. J., (2005). *The development of the playground observation of peer engagement (POPE) Measure* [Unpublished manuscript]. University of California.
- (23) Dishion, T., Crosby, L., Rusby, J.C., Shane, D., Patterson, G., & Baker, J. (1989). *Peer process code: multidimensional system for observing adolescent peer interaction*. Oregon Social Learning Center, Eugene, OR.
- (24) Parker, J.G. et Herrera, C. (1996). *Friendship Codebook* [Unpublished manuscript]. University of Michigan.

ANNEXE C

1. L'histoire développementale de mon enfant (DHF)

INFORMATIONS POUR L'IDENTIFICATION

Toutes les informations contenues dans ce formulaire sont gardées confidentielles et volontaires. Vos réponses sur ce formulaire nous aident à mieux comprendre votre enfant et permettent de voir si nos traitements fonctionnent mieux pour certains types d'enfants que pour d'autres, afin que nous puissions améliorer nos services.

Nom de l'enfant :

Prénom

Nom de famille

Date d'aujourd'hui : _____
(jour/mois/année)

Sexe de l'enfant : M F

L'âge de l'enfant: _____

Date de naissance de l'enfant: _____ (jour) / _____ (mois) / _____ (année)

Langue maternelle de l'enfant: _____

Origine ethnique ou groupe racial de l'enfant:

- Caucasien/blanc 1
- Afro-Canadien/Noir 2
- Asiatique/Asiatique Canadien/Insulaire du Pacifique 3
- Hispanique/Latino 4
- Première nation/Inuit 5
- Origines ethniques mixtes/plus d'une ethnie 6 **(svp préciser)**

Nom complet de la personne qui complète ce questionnaire:

Prénom

Nom de famille

Lien avec l'enfant (Encerclez la réponse appropriée):

- | | | |
|------------------------|------------------------|--------------------|
| Mère biologique..... 1 | Mère adoptive..... 5 | Grand-mère..... 9 |
| Père biologique..... 2 | Père adoptif..... 6 | Grand-père..... 10 |
| Belle-mère 3 | Mère d'accueil 7 | Tante 11 |
| Beau-père..... 4 | Père d'accueil 8 | Oncle 12 |

ID: _____

S **B1** B2 P F

INFORMATIONS SCOLAIRES

Année scolaire de l'enfant: _____ (si entre deux années scolaires, identifier la dernière année complétée)

Type d'école fréquentée par l'enfant

École publique non religieuse.....1 École publique religieuse.....2

École privée non religieuse.....3 École privée religieuse.....4

École à la maison.....5 Autre6

(veuillez spécifier) _____

Quel pourcentage de l'éducation de votre enfant à l'école se fait
en français: _____; anglais: _____

Autre langue (veuillez spécifier): _____

INFORMATIONS SUR LA FAMILLE

Informations sur le foyer principal (celui dans lequel l'enfant vit la majorité du temps)

Adresse postale (nous vous enverrons le rapport d'évaluation et l'indemnité financière à cette adresse):

ID: _____

S **B1** B2 P F

Qui d'autre vit dans le foyer principal avec l'enfant ?

	Nom(s)	Sexe	Âge	Sa relation avec l'enfant (ex., mère biologique, père adoptif, grand-mère, sœur adoptive, beau-frère, tante)
Parent #1				
Parent #2				
Autres enfants (incluant les demi-frères et demi-sœurs)				
Autres adultes				

Est-ce que l'enfant a un foyer secondaire dans lequel il passe du temps régulièrement?

OUI NON

Si OUI, qui vit dans ce foyer? _____

Combien de temps (ex., en jours/semaine) l'enfant passe-t-il dans le foyer secondaire?

Est-ce que la/les figure(s) parentale(s) dans le foyer secondaire a/ont la garde légale ou physique de l'enfant?

OUI NON

Quelqu'un qui saura toujours comment vous joindre

Dans cette étude, nous communiquerons avec vous sur une période d'environ 1 an afin de vous demander comment votre enfant se comporte et pour s'assurer que notre traitement est adapté à vos besoins. Parfois, les familles qui se déplacent ou qui changent leurs coordonnées pendant cette période oublient de le mentionner à notre équipe. Y a-t-il un ami ou un proche qui saura toujours comment vous joindre et qu'on pourrait contacter pour vous trouver si nous ne pouvons pas vous rejoindre?

ID: _____

S **B1** B2 P F

Nom d'un ami ou d'un parent _____ Relation avec vous _____

Les coordonnées de cette personne _____

Veillez répondre aux questions suivantes en lien avec le parent ou la principale figure parentale de l'enfant dans le foyer principal, soit concernant vous-même (Parent #1). S'il y a un second parent ou une seconde figure parentale (Parent #2) vivant avec vous dans le foyer principal, veuillez compléter l'information concernant également ce parent.

Éducation du parent #1 (encercler une réponse)

Une huitième année ou moins1
A commencé l'école secondaire2
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent3
A commencé des études collégiales ou universitaires ou années d'études postsecondaires4
Diplôme d'études collégiales ou d'une technique5
Diplôme d'études universitaires6
Diplôme d'études supérieures (MD, MBA, JD, MA, MS, PhD)7

Éducation du parent #2 (encercler une réponse):

Une huitième année ou moins1
A commencé l'école secondaire2
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent3
A commencé des études collégiales ou universitaires ou années d'études postsecondaires4
Diplôme d'études collégiales ou d'une technique5
Diplôme d'études universitaires6
Diplôme d'études supérieures (MD, MBA, JD, MA, MS, PhD)7

Le statut d'emploi parent #1:

Travail à plein temps.....1
Travail à temps partiel2
Sans emploi, à la recherche d'emploi3
Mère/père au foyer4
Invalidité5
À la retraite6
Étudiant à plein temps7
Étudiant à temps partiel8
Autre ou plus d'une de ses réponses9
(veuillez spécifier) _____

Le statut d'emploi parent #2:

Travail à plein temps1
Travail à temps partiel2
Sans emploi, à la recherche d'emploi3
Mère/père au foyer4
Invalidité5
À la retraite6
Étudiant à plein temps7
Étudiant à temps partiel8
Autre ou plus d'une de ses réponses9
(veuillez spécifier) _____

Emploi occupé par Parent #1

(veuillez être spécifique svp):

Emploi occupé par Parent #2

(veuillez être précis) :

ID: _____

S **B1** B2 P F

S'il y a 2 parents/figures d'autorités parentales au sein du foyer principal, quel est le statut relationnel actuel des deux parents?

- Parents 1 et 2 sont mariés ou unis civilement (conjoints de fait).....1
- Parents 1 et 2 ne sont PAS mariés NI unis civilement NI sont conjoints de fait MAIS forment un couple.....2
- Parents 1 et 2 sont séparés, divorcés, célibataires3
- Parents 1 et 2 sont tous deux responsables des soins de l'enfant (ex. la mère et la grand-mère).....4
- Autre (veuillez spécifier) _____.....5

S'il y a 1 parent/figure d'autorité parentale au sein du foyer principal, quel est le statut relationnel actuel de ce parent?

- Marié ou conjoint de fait (union civile)1
- N'a jamais été marié2
- Séparé, divorcé ou annulation de mariage3
- Veuf/ Veuve.....4
- Autre (veuillez spécifier).....5

Écrivez, s'il vous plaît, le revenu total (avant les taxes, à partir de toutes les sources) pour votre famille pour l'année qui vient de s'écouler: _____ Dollars canadien

ÉVALUATIONS ET INTERVENTIONS PSYCHOLOGIQUES PRÉCÉDENTES

Est-ce que votre enfant a déjà redoublé une année scolaire? **OUI NON**
Si **OUI**, en quelle année scolaire était votre enfant à ce moment? : _____

Si l'enfant a DÉJÀ été évalué pour le Trouble du déficit de l'attention/Hyperactivité (TDAH), troubles du comportement, émotionnels ou d'apprentissage, s'il vous plaît veuillez fournir les informations suivantes:

Date de l'évaluation	Le lieu de l'évaluation	Type de professionnel	Diagnostic de l'enfant

ID: _____

S **B1** B2 P F

Date de l'évaluation	Le lieu de l'évaluation	Type de professionnel	Diagnostic de l'enfant

Veillez énumérer tous les médicaments que l'enfant prend PRÉSENTEMENT.

Nom du médicament	Raisons de la prise de médication	Date du début de la prise du médicament	La dose		
			am	midi	pm

Si l'enfant a reçu d'autres interventions DANS LA DERNIÈRE ANNÉE (ex., psychothérapie, counseling), veuillez fournir les informations suivantes.

Intervention	Date de la première rencontre	Toujours impliqué?		Sinon, la date de la dernière rencontre	Combien de fois par semaine?	Type de professionnel
		Oui	Non			
		O	N			
		O	N			
		O	N			

ID: _____

S **B1** B2 P F

Intervention	Date de la première	Toujours impliqué?		Sinon, la date de la	Combien de fois par semaine?	Type de professionnel
		O	N			
		O	N			
		O	N			

Si vous avez DÉJÀ reçu, en tant que parent, des interventions visant à améliorer vos habiletés parentales avec cet enfant (par exemple, programme d'entraînement aux habiletés parentales). Veuillez fournir les informations suivantes. Ne PAS considérer les interventions si celles-ci ne visent pas à vous aider à gérer le comportement de votre enfant.

Intervention	Date de la première rencontre	Toujours impliqué		Sinon, la date de la dernière rencontre	Combien de fois par semaine?	Type de professionnel
		Oui ou Non	O			
		O	N			
		O	N			
		O	N			
		O	N			

AUTRES INFORMATIONS PERTINENTES

S'il y a toute autre information au sujet de votre enfant qui serait important pour nous de savoir, comme des problèmes médicaux importants non abordés ci-dessus, veuillez les indiquer ici.

VALIDATION D'UNE MESURE OBSERVATIONNELLE DE LA QUALITÉ D'AMITIÉ

ID: _____

S **B1** B2 P F

ANNEXE D

VALIDATION D'UNE MESURE OBSERVATIONNELLE DE LA QUALITÉ D'AMITIÉ

ID : _____

S B1 B2 P F

Parlons maintenant de toi et [nom de l'ami]. Comment décrirais-tu, du mieux que tu peux, la relation entre toi et [nom de l'ami]? Évaluateur: Il s'agit ici de l'ami présent avec l'enfant pour la rencontre de l'étude.

Des meilleurs amis	De bon amis	Juste des amis OK	Compagnons occasionnels (Connaissance)	Étrangers
--------------------	-------------	----------------------	--	-----------

Mon amitié

INSTRUCTIONS

Nous avons quelques questions sur la façon dont tu t'entends avec ton ami _____ (inscrire le nom) qui est ici avec toi aujourd'hui. Je vais lire une phrase et te demander de me dire si cette phrase n'est aucunement vraie, un peu de vraie, moyennement vraie, assez vraie ou tout à fait vraie par rapport à toi et ton ami _____ (inscrire le nom).

Examineur: Afficher le graphique du verre d'eau pour s'assurer que l'enfant comprend l'échelle. Lisez chaque item et remplacez par le nom de l'ami en question. Pointer sur le graphique et rappeler à l'enfant ses choix de réponses.

1. Cet ami se chicane fréquemment avec moi.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

2. Cet ami me fait sentir bien au sujet de mes idées.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

3. Cet ami cherche toujours à faire des choses avec moi ou à passer du temps avec moi.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

4. Cet ami se bagarre avec moi.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

5. Il est facile de se réconcilier avec cet ami après une dispute.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

ID : _____

6. Je peux parler avec cet ami des choses qui me rendent triste.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

7. Cet ami m'aide souvent avec des choses.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

8. Cet ami me fait fâcher.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

9. Cet ami me dit que je suis bon dans certaines choses.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

10. Faire des choses avec cet ami est amusant.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

11. Cet ami ne m'écoute pas.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

12. Cet ami résout toujours nos conflits très rapidement.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

13. Quand je suis fâché au sujet de quelque chose qui s'est passé, je peux toujours en parler à cet ami.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

14. Quand je comprends mal quelque chose, je demande habituellement à cet ami pour de l'aide et des conseils.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

ID : _____

15. Cet ami me dérange.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

16. Cet ami me fait me sentir important et spécial.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

17. Je me réunis avec cet ami après l'école et les fins de semaine.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

18. Je peux penser à des moments où cet ami a dit des choses méchantes sur moi aux autres enfants.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

19. Si cet ami et moi nous mettons en colère un contre l'autre, cet ami vient toujours me parler pour que l'on se réconcilie.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

20. Je peux penser à beaucoup de secrets que j'ai partagés avec cet ami.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

21. Je peux compter sur cet ami pour avoir des idées sur la façon de faire avancer les choses.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

22. Je peux toujours compter sur cet ami pour tenir une promesse.

0	1	2	3	4
Aucunement vrai	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

Merci pour ta participation!

ANNEXE E

1. Faits à propos des relations de mon enfant

S.V.P encerclez la réponse qui représente le mieux la relation de votre enfant avec L'ENFANT QUI PARTICIPE À LA PRÉSENTE ÉTUDE.

1. Comment décririez-vous la relation entre votre enfant et cet ami qui participe à l'étude avec votre enfant?

Des meilleurs amis De bons amis Juste des amis OK Compagnons occasionnels (Connaissances) Étrangers

2. À quelle fréquence votre enfant et cet ami jouent-ils ensemble?

Presque jamais ou jamais Rarement (une fois par 2-3 mois) Parfois (une fois par mois) Souvent (une fois par semaine) Très souvent ou chaque fois qu'ils peuvent

3. À quelle fréquence votre enfant et cet ami se visitent-ils après l'école ou les fins de semaine?

Presque jamais ou jamais Rarement (une fois tous les 2-3 mois) Parfois (1 fois par mois) Souvent (Une fois par semaine) Très souvent ou chaque fois qu'ils le peuvent

4. Est-ce que votre enfant et cet ami sont reliés d'une quelconque façon (proviennent-ils de la même famille)?

Oui Non

Si oui, s'il vous plaît indiquez leur relation:

5. Est-ce que votre enfant et cet ami sont des voisins?

Oui Non

6. Est-ce que votre enfant et cet ami vont à la même école?

Oui Non

7. Est-ce que votre enfant et cet ami sont dans la même classe cette année?

Oui Non

8. À quelle distance de votre maison cet ami habite-t-il?

_____ km

9. Où votre enfant et cet ami se sont-ils rencontrés la première fois?

À l'école Dans le voisinage/ quartier Dans des activités organisées (sports, etc.) Ailleurs

10. Si applicable, depuis combien de temps votre enfant et cet ami sont-ils amis?

_____ années

_____ mois

2. L'amitié de mon enfant

Nous sommes intéressés à votre avis sur la façon dont votre enfant et l'ami qui est ici aujourd'hui avec votre enfant s'entendent. Répondez SVP aux questions suivantes sur l'amitié entre votre enfant et cet ami qui est avec votre enfant aujourd'hui.

1. Cet ami se chicane souvent avec mon enfant.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

2. Cet ami fait sentir bien mon enfant au sujet de ses idées.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

3. Cet ami cherche toujours à faire des choses avec mon enfant ou à passer du temps avec mon enfant.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

4. Cet ami se bat physiquement avec mon enfant.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

5. Cet ami se réconcilie facilement avec mon enfant après une dispute entre ce dernier et mon enfant.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

6. Mon enfant peut parler avec cet ami des choses qui le rendent triste.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

7. Cet ami aide souvent mon enfant avec des choses.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

8. Cet ami fait fâcher mon enfant.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

9. Cet ami dit à mon enfant que mon enfant est bon dans certaines choses.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

10. Faire des choses avec cet ami est amusant pour mon enfant.

0	1	2	3	4
Pas vrai du tout	Un peu vrai	Moyennement vrai	Assez vrai	Tout à fait vrai

11. Cet ami n'écoute pas mon enfant.

- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 12. Cet ami passer par dessus des conflits qu'il a avec mon enfant très rapidement.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 13. Quand mon enfant a des problèmes au sujet de quelque chose qui s'est passé, il en parle toujours à cet ami.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 14. Quand mon enfant comprend mal quelque chose, il demande habituellement à cet ami pour de l'aide et des conseils.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 15. Cet ami dérange mon enfant.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 16. Cet ami fait sentir mon enfant important et spécial.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 17. Mon enfant et cet ami se réunissent après l'école et les fins de semaine.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 18. Je peux penser à des moments où cet ami a dit des choses méchantes sur mon enfant à d'autres.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 19. Si cet ami et mon enfant se mettent en colère un contre l'autre, cet ami vient toujours parler à mon enfant pour qu'il se réconcilie.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 20. Je peux penser à beaucoup de secrets que mon enfant a partagés avec cet ami.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 21. Mon enfant peut compter sur cet ami pour avoir des idées sur la façon de faire avancer les choses.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |
- 22. Mon enfant peut toujours compter sur cet ami pour tenir une promesse.**
- | | | | | |
|------------------|-------------|------------------|------------|------------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Pas vrai du tout | Un peu vrai | Moyennement vrai | Assez vrai | Tout à fait vrai |

ANNEXE F



Tâche de course de voiture



20 novembre 2017

Université du Québec en Outaouais

TÂCHE DE COURSE DE VOITURE DES ENFANTS/AMIS — MANUEL DE CODIFICATION

Liste des codes :

Variables	Méthode de codification/évaluation	Cible/Catégorie
1. Affect	<i>Interval coding</i>	Individuel
2. Résultat de la course	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Dyadique
3. Le résultat global de la tâche de course	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Dyadique
4. Comportement contrôlant	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
5. Bris de règles	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
6. Comportement prosocial	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
7. Comportement agressif	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
8. Intimité	Évaluation globale post-observation	Dyadique

Une formation approfondie et une supervision seront nécessaires afin qu'il y ait une fidélité significative entre les deux codificateurs. La formation comprendra les procédures suivantes :

LES PROCÉDURES GLOBALES DE CODIFICATION

1. Premièrement, le manuel et le projet dans le logiciel Observer XT seront révisés en détail pour permettre aux codificateurs de se familiariser avec les codes.
2. Deuxièmement, les codificateurs coderont ensemble quelques vidéos préalablement identifiées, et ce, sous la supervision du directeur de recherche.
3. Troisièmement, une vidéo critère (*criterion video*) sera assignée aux codificateurs afin qu'ils la codent ensemble. Les mésententes seront discutées au cours du processus. Durant cette phase de formation, les codificateurs devront **justifier leur raisonnement derrière chaque code identifié.**
4. Quatrièmement, deux vidéos critères, à coder individuellement, seront assignées à chaque recrue. Par la suite, les mésententes seront discutées aux réunions avec le superviseur.
5. Cinquièmement, les codificateurs arriveront à un niveau adéquat de fidélité ($Kappas \geq .70$ et $I'CCs \geq .80$) et on leur attribuera des vidéos officielles à coder. Chaque vidéo prend approximativement cinq heures à coder pour un codificateur expérimenté (chacune d'elles doit être visionnée douze fois afin d'obtenir la **meilleure** fidélité, voir page 4).
6. Une fois la formation complétée, les réunions avec le superviseur auront lieu afin de revenir sur les mésententes et de prévenir la dérive (*coding drift*) entre les observateurs.

LES PROCÉDURES DE CODIFICATION POUR CHAQUE VIDÉO

- Les codificateurs auront comme instruction de regarder chaque vidéo **douze (12) fois**. Avant de commencer la codification du vidéo, le codificateur doit s'assurer d'avoir la bonne vidéo, d'avoir

accès aux deux angles de caméra, à l'audio des vidéos, au verbatim du vidéo en question, à une liste de vérification, au manuel de codage complet et au logiciel Observer XT.

- Afin de mettre un code, le codificateur doit pouvoir appuyer son code par un argument se trouvant dans le manuel de codification (par ex., règle de décision).
- La pratique n'est pas codifiée. Toutefois, nous codons de manière continue les trois vraies courses individuelles (même entre les courses individuelles), et ce, jusqu'à 30 secondes après le résultat final de la tâche ou de la dernière course, le cas échéant.
- Si, exceptionnellement, l'observateur a permis aux enfants de faire plus de 3 courses complètes individuelles (par ex., 4 courses), les codificateurs ne doivent coder que les trois premières courses. Si l'une des courses n'a pas été terminée pour quelque raison que ce soit et que trois courses complètes sont faites au total, alors le tout est codé. Il ne peut pas y avoir plus de trois courses complètes (avec un début et une fin) codifiées.
- Il est important que les codificateurs utilisent les deux vidéos afin d'observer simultanément la dyade sous deux angles différents. Voici comment les codificateurs doivent déterminer le temps dans une situation où une différence de temps est observée entre les deux angles de caméra : a) si le comportement codifié est visible dans les deux caméras, le temps de la caméra A doit être priorisé pour identifier le code, b) si le comportement est visible seulement de l'angle d'une des caméras, le temps de cette caméra doit être utilisé.

EXPRESSIONS VERBALES :

- Il est important de suivre de façon stricte le dialogue écrit sur le verbatim pour coder toutes les expressions verbales de toutes les variables. La ponctuation du verbatim n'est seulement qu'une proposition (par ex., une expression peut être considérée comme étant une interrogation même si un point d'interrogation n'est pas noté dans le verbatim).
- Une expression ne peut contenir qu'une seule idée. ○ Une phrase non terminée par l'enfant peut être considérée comme étant contrôlante. Ainsi, le fait que l'enfant n'ait pas terminé sa phrase n'est pas une raison pour ne pas coder cette expression si un autre argument le permet.
- Le code associé à une expression verbale débute au début de l'expression et se termine à la fin de celle-ci.
 - Lorsqu'une expression verbale est codifiée, il est important de considérer l'expression **dans sa totalité**, et non seulement les mots qui se réfère à la variable (par ex., « hey, arrête de faire ça » : dans ce cas, l'expression totale doit être codée. Ici, cette expression serait codée au complet comme étant un comportement « contrôlant » et « agressif »).
 - Si des **groupements de lettres ou de mots orphelins** qui n'ont aucun lien avec l'expression précédente sont présents moins de **deux secondes avant**

ou après l'expression, ceux-ci doivent être codifiés comme faisant partie de l'expression.

- Expression complète :
 - Par ex., « est-ce qu'on fait chacun notre tour, OK ? » : le « ok », bien qu'il n'ajoute rien à l'expression, doit être codé avec l'expression.
 - Par ex., « arrêtes de faire ça, heille », est une expression en soi, alors nous devons coder toute l'expression comme étant un comportement contrôlant (à cause du « arrêtes ») et agressif (à cause du « heille »). Ici, les deux codes (agressif et contrôlant) commencent au « arrêtes » et se terminent à « heille » puisque ceci fait partie de la même expression.
- Mot orphelin :
 - Par ex., si une expression telle que « je prends ce camion » est précédée ou suivie d'un mot orphelin (ex., « ahh ») **à moins de deux secondes de l'expression**, alors ce mot orphelin doit être inclus dans le code contrôlant. Ainsi, le code inclurait « ahh je prends ce camion ».
 - À noter qu'un mot orphelin n'est donc en aucun cas un code.
- Deux expressions distinctes contenant deux codes distincts
 - Si, par contre, l'expression que nous souhaitons coder « contrôlant » (par ex., « je prends le camion ») est précédée d'une expression distincte à propos d'une autre idée (par ex., « Owch » parce que l'enfant s'est fait mal) qui est en soi — un code, alors ce mot n'est pas inclus dans le code « je prends ce camion ». Ici, le « Owch » serait codé « agressif » puisque c'est une expression de douleur et le « je prends ce camion » serait codé « contrôlant ». Ces deux codes sont séparés.
- EXCEPTION :
 - UNE EXCEPTION S'APPLIQUE À CETTE RÈGLE : si les groupements de lettres représentent un rire (ex., « hihi »), alors ils ne sont pas inclus dans l'expression.
 - Un seul mot orphelin avant et/ou après l'expression peut être inclus dans le code.
- Les vidéos doivent, en tout temps, être codées en visionnant les deux angles de caméras simultanément et avec la même grandeur de fenêtre. Les vidéos ne devraient donc, en aucun cas, être agrandies pour être codifiées.
- Toutes les variables doivent être codées à la vitesse réelle, à l'exception du bris de règle et des autocorrections (étape 7 et 8) qui sont codés à la vitesse ralentie.

- Le temps des verbatims n'est qu'à titre indicatif. Un comportement doit être codifié au moment exact où il est observé dans la vidéo.
- Toutes les variables ne sont pas mutuellement exclusives, sauf l'affect positif, l'affect neutre et l'affect négatif.
- Toutes les variables sont codifiées (peu importe leur durée), à l'exception des affects (voir annexe 1).
- Un code ne peut pas être plus court qu'une seconde, donc une variable de moins d'une seconde doit être codifiée comme étant d'une durée d'une seconde. Par exemple, advenant le cas d'un événement de 0,5 seconde, le temps final du code sera repoussé afin de donner un code d'une seconde.
 - Une exception s'applique à cette règle : si le code a lieu à moins d'une seconde avant la fin de la vidéo, le code durera moins d'une seconde.
- Lorsque des variables sont codifiées, le code doit perdurer jusqu'à ce que ce comportement s'absente **POUR UNE DURÉE D'AU MOINS 2 SECONDES (2 SECONDES OU PLUS)**. Par exemple, si un comportement agressif est présent pour l'enfant 1 de la 12^e seconde jusqu'à la 15^e seconde et de la 16^e jusqu'à la 18^e seconde, le code devrait commencer à la 12^e seconde et se terminer à la 18^e seconde, puisque la durée d'absence du comportement n'est pas d'AU MOINS 2 SECONDES (2 SECONDES OU PLUS). ○ **UNE EXCEPTION IMPORTANTE EST À NOTER POUR LA VARIABLE BRIS DE RÈGLE : LE TEMPS MINIMUM D'ABSENCE DE CETTE VARIABLE EST EXCEPTIONNELLEMENT D'UNE SECONDE.**
- Tout comportement initié ou prescrit par l'évaluateur n'est pas codé (ex., « faites-vous un high five », et les enfants se font un high five, le comportement n'est PAS codé).
 - Si un comportement est commencé avant l'intervention ou la prescription de l'évaluateur, alors le comportement peut être codé jusqu'à l'intervention de l'évaluateur.
- Toutes les variables, à l'exception du bris de règle, doivent être regardées à vitesse réelle pour déterminer la présence ou l'absence de ce code. Pour déterminer la durée du code, le codificateur devrait regarder le comportement au ralenti.
- Lorsque l'expression de l'enfant ne contient pas de verbe, le verbe implicite est le verbe dit par cet enfant de façon explicite dans l'expression précédente.

Procédure de codification pour chacun des douze visionnements :

- 1)** Lire le verbatim au complet et pré-codez les comportements verbaux des enfants (c.-à — d., identifiez les codes potentiels afin de porter une attention particulière à ces phrases).
- 2) ENFANT 1 ET 2.** Pendant le premier visionnement, observez toute apparition **d'affect(s) négatif(s), neutre(s) ou positif(s)** chez l'enfant 1 et l'enfant 2. Inscrivez ces codes dans

Observer XT dans la bonne fenêtre de temps et assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).

- 3) **DYADE.** Lisez le script complet une fois en observant simultanément la vidéo. Lors de ce deuxième visionnement, les codificateurs doivent indiquer **le résultat de la première, de la deuxième et de la troisième course, ainsi que le résultat global** de la tâche. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 4) **ENFANT 1.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le troisième visionnement, observez toute apparition de **comportement(s) contrôlant(s)** chez l'enfant 1. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et le temps final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire d'effectuer un premier visionnement permettant de coder les contrôles physiques, puis un second permettant de coder les contrôles verbaux.
- 5) **ENFANT 2.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le quatrième visionnement, observez toute apparition de **comportement(s) contrôlant(s) chez l'enfant 2**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et le temps final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire d'effectuer un premier visionnement permettant de coder les contrôles physiques, puis un second permettant de coder les contrôles verbaux.
- 6) **ENFANT 1.** Visionnez la vidéo complète encore une fois, tout en suivant le script. Pendant le cinquième visionnement, observez toute apparition de comportements de **bris de règle chez l'enfant 1 et les autocorrections**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et le temps final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 7) **ENFANT 2.** Visionnez la vidéo complète encore une fois, tout en suivant le script. Pendant le sixième visionnement, observez toute apparition de comportement de **bris de règle chez l'enfant 2 et les autocorrections**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et le temps final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).

- 8) **ENFANT 1.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le septième visionnement, observez toute apparition de **comportement(s) prosocial (aux) (autres que les autocorrections) chez l'enfant 1.** Inscrivez ces codes dans Observer XT avec le bon moment du début et de la fin du comportement et assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 9) **ENFANT 2.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le huitième visionnement, observez toute apparition de **comportement(s) prosocial (aux) (autres que les autocorrections) chez l'enfant 2.** Inscrivez ces codes dans Observer XT avec le bon moment du début et de la fin du comportement et assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 10) **ENFANT 1.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le neuvième visionnement, observez toute apparition de comportement(s) **agressif(s) chez l'enfant 1.** Inscrivez ces codes dans Observer XT avec le bon moment du début et de la fin du comportement et assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire de visionner la vidéo une première fois pour les comportements prosociaux verbaux et une seconde fois pour les comportements prosociaux non verbaux.
- 11) **ENFANT 2.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le dixième visionnement, observez toute apparition de **comportement(s) agressif(s) chez l'enfant 2.** Inscrivez ces codes dans Observer XT avec le bon moment du début et de la fin du comportement et assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification hebdomadaires à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire de visionner la vidéo une première fois pour les comportements prosociaux verbaux et une seconde fois pour les comportements prosociaux non verbaux.
- 12) **DYADE.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le onzième visionnement, observez la dyade dans son ensemble pour obtenir une appréciation globale du niveau dyadique d'**intimité** et assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code inscrit (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 13) Révisez vos codes, par variables, afin de vous assurer que toutes les variables codées respectent le manuel. Observez la vidéo complète, à nouveau, tout en suivant simultanément le script pour vous assurer que rien ne vous ait échappé. Pour tous les codes dont vous êtes incertains, **référez-vous au manuel de codification.** Si une **incertitude persiste, n'inscrivez aucun code.**

1. AFFECT

Type de codification : « *Interval coding* »

Référence : Adapté par Normand et al. (2012)

Définition : Ce code réfère à l'expression émotionnelle individuelle des enfants au cours de chaque intervalle de 5 secondes. Le type d'affect (positif, négatif, neutre) peut être distingué selon un certain nombre de caractéristiques manifestes telles que le ton de voix, l'expression faciale et l'expression verbale. Un code est attribué suite à chaque séquence de 5 secondes.

Un code est attribué après chaque séquence de 5 secondes, selon sa prédominance durant la séquence, et chaque code est représenté par un chiffre.

– **1. Négatif :** Ce code est utilisé pour évaluer le niveau de tension, de frustration, d'irritation et de colère déployé par l'enfant cible. Ce code capture l'émotion et la tonalité affective négative de l'interaction, incluant la façon dont l'enfant cible se comporte et la façon dont il dit les choses (indices comportementaux). Il capture également les déclarations conflictuelles, sarcastiques et défensives. Les indices comportementaux de la négativité et des conflits incluent une posture corporelle (ex. : s'asseoir rigidement, croiser les bras fermement, agiter rapidement les jambes, tapoter des doigts ou des mains), des expressions faciales (ex. : froncer les sourcils, grimacer, avoir l'air furieux ou en colère) et un ton de voix (ex. : colérique, froid, exaspéré, frustré et/ou agacé, ou en parlant avec les dents serrées ou de façon saccadée) tendus, fermés et/ou en colère.

0. Neutre : L'affect neutre réfère à une absence d'affect positif ou négatif. Par exemple, un ton de voix neutre, expressions faciales et verbales absentes ou neutres.

1. Positif : L'affect positif réfère à la qualité positive du ton de voix, de l'expression faciale et du langage corporel de l'enfant cible. L'affect positif peut être exprimé par le biais de certains comportements tels que l'affection, les rires, les sourires ou faire des blagues. Un ton de voix positif peut être heureux, gai ou satisfait. Les expressions faciales positives incluent des sourires, un air apaisé et heureux. Un langage corporel positif peut inclure certains comportements tels qu'être apaisé, tenir la main de l'ami(e), toucher la jambe ou l'épaule de ce (tte) dernier(ère), etc., et toute autre forme de contact physique, à moins qu'il ne semble pas être ludique.

Règle de décision :

□ Afin de coder les affects, le script doit être utilisé pour suivre les comportements verbaux. Par contre, les indications de rire inscrites sur le script, tel que « hihi », « haha », « (rire) » ne doivent pas être utilisées pour coder l'affect.

2. LE RÉSULTAT DE LA COURSE

Type de codification : « *Timed-point sequential continuous coding* »

Référence : Normand et al. 2011.

Définition : Spécifier lequel des deux enfants a gagné pour chacune des trois courses, spécifier lequel des deux enfants a gagné la course de voiture en question (c.-à-d., l'enfant ayant complété la course le plus rapidement). Cette variable devrait être codifiée au moment où l'enfant dépose (c.-à-d., lâche le bloc dans la case) le dernier cube dans la boîte.

Évaluation :

0= temps égal

1= l'enfant 1 était plus rapide dans cette course

individuelle 2= l'enfant 2 était plus rapide dans cette course

individuelle **Règles de décisions :**

- Le résultat est déterminé selon le réel gagnant (c.-à-d., celui qui dépose son dernier bloc en premier) et non selon ce qui est mentionné verbalement.

2. LE RÉSULTAT GLOBAL DE LA TÂCHE DE COURSE

Type de codification : « *Timed-point sequential continuous coding* »

Références : Normand et al. 2011.

Définition : Identifier lequel des deux enfants s'avère le gagnant de la tâche (c.-à-d., l'enfant ayant obtenu le meilleur des trois temps, soit le temps record). Le résultat du gagnant de la tâche devrait être codifié seulement si l'arbitre le nomme (la prise de position des enfants quant au vainqueur ne doit pas être prise en compte).

Évaluation :

0= temps égal

1= L'enfant 1 a été le plus rapide (annoncé par l'évaluateur de la tâche)

2= L'enfant 2 a été le plus rapide (annoncé par l'évaluateur de la tâche)

Règles de décision :

- Si l'adulte qui examine la tâche n'annonce pas le grand vainqueur (l'enfant ayant obtenu le meilleur des trois temps, soit le temps record), cette variable n'est pas codifiée. Si l'adulte annonce le vainqueur, il faut inscrire le code au moment où l'arbitre termine d'annoncer le grand vainqueur.
- Il faut inscrire le code au moment où l'arbitre termine d'annoncer le grand vainqueur (la fin de l'expression) de la première fois que l'arbitre l'annonce (le outcome final est la PREMIÈRE fois que le grand gagnant est annoncé). Le « end time » doit être identifié exactement à la fin de la dernière des deux expressions suivantes :
 - 1) Lorsque l'évaluatrice annonce le nom de l'enfant qui est le grand gagnant ;
 - 2) Lorsque l'évaluatrice annonce le temps obtenu par le grand gagnant lors de la meilleure course.

Par exemple, si l'évaluatrice dit : « Le grand gagnant aujourd'hui des trois courses est (nom de l'enfant), avec le temps le plus rapide de... secondes ». Le outcome global est la fin de l'expression annonçant le nom de l'enfant qui est le grand gagnant, soit après le mot seconde.

Par exemple, si l'évaluatrice dit : « Le temps le plus rapide aujourd'hui est 32 secondes. Donc, le grand gagnant aujourd'hui des trois courses est (nom de l'enfant) ». Le outcome global est la fin de l'expression annonçant le temps obtenu par le grand gagnant, soit après le nom de l'enfant.

4. COMPORTEMENTS CONTRÔLANTS

Type de codification : « *Timed-point sequential continuous coding* »

Référence : Adapté de Parker & Herrera, (1996) et Normand et al. (2011, 2013).

Définition : Ce code représente toute apparition d'un comportement **où l'enfant tente clairement d'avoir du contrôle** (verbal/physique) sur le comportement de son ami.

Règles de décision :

PHYSIQUE

- Un engagement de **conflit agressif** ou frapper un ami n'est PAS codé comme un comportement contrôlant.
- Lorsque l'enfant **empêche clairement son ami de passer** avec son camion pendant au moins 1 seconde en l'empêchant de se rendre sur la piste sans que l'enfant soit en train de prendre l'un de ses blocs, le comportement est codé. Le code commence lorsque l'enfant empêche son ami de passer et que le camion de ce dernier est immobilisé.

- Lorsque l'enfant **empêche son ami de passer** avec son camion pendant qu'il met son propre bloc dans sa case, le comportement contrôlant n'est pas codé. Le comportement contrôlant débute lorsque l'enfant a terminé de déposer son bloc dans sa case s'il continue d'empêcher l'ami de passer avec son camion. Pour coder ce comportement, l'enfant doit **empêcher clairement** son ami de passer pendant au moins 1 seconde en l'empêchant de se rendre sur la piste.
- Lorsque l'enfant **empêche son ami de passer** avec son camion pendant qu'il met son propre bloc dans sa case, le comportement contrôlant n'est pas codé. Le comportement contrôlant débute lorsque l'enfant a terminé de déposer son bloc dans sa case s'il continue d'empêcher l'ami de passer avec son camion. Pour coder ce comportement, l'enfant doit **empêcher clairement** son ami de passer pendant au moins 1 seconde en l'empêchant de se rendre sur la piste.
- Essayer de pousser l'auto de son ami avant le **début de la course** afin de contrôler le début de la course (c'est-à-dire être le premier à commencer la course ou avoir avantage) N'EST PAS SUFFISANT pour être codé comme contrôlant.
- Frapper le camion de son ami pour le faire tomber n'est PAS suffisant pour être codé contrôlant. Pour que le comportement soit considéré contrôlant, l'enfant doit manipuler avec ses mains le camion de son ami.
- À chaque fois que l'enfant manipule avec ses mains le camion ou les blocs de son ami, c'est codé comme étant contrôlant.
 - Sauf si c'est dans le but d'aider son ami ou d'aider l'évaluateur (ex., l'enfant **ramasse l'auto de son ami** ou l'un de ses blocs qui est tombé, dans le but de l'aider, ce comportement N'EST PAS codifié comme un comportement contrôlant. ○ Sauf si le comportement est prescrit par l'évaluateur
 - Lorsqu'il y a échange de camions, et que le camion A de l'enfant 1 est rendu le camion de l'enfant 2 et que le camion B est rendu le camion de l'enfant 1, alors le fait que l'enfant 1 ait en sa possession le camion B n'est pas codé comme contrôlant s'il se l'approprie. De la même façon, le fait que le camion A est rendu le camion de l'enfant 2 n'est pas codé comme contrôlant dans ce cas.
- Lorsque l'enfant observé tente clairement d'avoir le **contrôle physique** de l'auto de son ami avant, pendant ou après la course en le manipulant, ce comportement est codé sous cette variable. Par exemple, il peut prendre les blocs de son ami, tenter physiquement de ralentir son ami pendant la course, prendre le contrôle de l'auto de son ami ou prendre la main de celui-ci. Ce code débute lorsque l'enfant touche l'objet ou la main de son ami et termine lorsqu'il lâche l'objet ou l'ami.
- Si l'enfant vole le bloc ou le camion de son ami, sans l'échanger avec lui, ce code est codé comme contrôlant.
- Si l'enfant tente de contrôler son ami en empêchant que son ami le contrôle, le comportement est codé sous cette variable.
- Si l'enfant tente de contrôler son ami physiquement (par ex., tire l'ami par le bras), le comportement est codé comme contrôlant.

VERBAL

- **Tous** les verbes conjugués à l'**impératif** ET dirigés envers l'ami sont codés sous la variable contrôlant. L'enfant observé influence ou domine clairement le comportement de son ami avec des **ordres** (c.-à-d., « Bouge ! », « Il faut que tu mettes ton auto comme ça. »).
- Les phrases incluant les deux personnes par des pronoms tel que « **nous** » ou « **on** », n'est pas suffisant pour être codé comme contrôlant.
- **TOUS** les verbes « **vouloir** », « **prendre** », « **falloir** », « **devoir** » sont codés comme un comportement **contrôlant**. Par exemple, « je veux lui », « Il faut que tu fasses comme ça ». Le jargon clair (p. ex., j'pogne lui) de ces verbes est codé comme contrôlant.

EXCEPTIONS

- Un verbe conjugué au **temps conditionnel** n'est JAMAIS codé comme un comportement contrôlant.
- Les verbes « **vouloir** », « **prendre** », « **falloir** », « **devoir** » ne sont PAS codés comme comportement contrôlant dans les situations suivantes : 1) si l'enfant pose une **question à son ami** (ex., « est-ce que je peux prendre celui-là »), 2) si l'enfant reconnaît la préférence de son ami (par ex., « ah OK, tu veux ce camion-là ! ») 3) si l'enfant s'exprime **CLAIREMENT envers l'évaluateur** (par ex., « Mme, est-ce que qu'il faut se mettre comme ça ? »), 4) si le **pronom d'un de ces verbes réfère directement à un objet** (ex., « il veut pas rentrer » en parlant de son bloc qui ne veut pas rentrer dans sa case), 5) si l'enfant **s'exprime simplement et poliment sans tenter de contrôler la course** (ex : « Est-ce que c'est correct si je prends ce camion-là ? »). Demander la permission à un ami de prendre un objet est sous la variable **prosocial**.
- Les verbes « **vouloir** » et « **prendre** » ne sont PAS codés comme comportement contrôlant s'ils sont conjugués avec le pronom « il/elle » au singulier ou au pluriel ou avec tous prénoms de personne (par ex., « Sandrine veut ce camion-là » n'est pas codé comme comportement contrôlant, car le verbe vouloir est conjugué avec le prénom « Sandrine » ; « On veut faire chacun notre tour » est codé comme comportement contrôlant, car il est conjugué avec le pronom « On », celui-ci ne figurant pas dans cette règle d'exception).
- Si le verbe à l'impératif est CLAIREMENT dit envers l'évaluateur **ou** CLAIREMENT dit envers soi-même (ex., « allez je suis capable ! » en se parlant à soi) ou envers un objet **ou** si l'enfant pose une **question à son ami**, l'impératif n'est pas codé.
- ATTENTION : À tous les moments où un code prosocial ET un code contrôlant sont attribués à une même expression ou un même comportement, le code contrôlant est retiré. Ainsi, il ne devrait y avoir à AUCUN moment un code prosocial et un code contrôlant simultanément coder pour une même expression/comportement.

5. COMPORTEMENTS DE BRIS DE RÈGLES

Type de codification : « *Timed-point sequential continuous coding* »

Référence : Adapté de Normand et al. (2011 ; 2013)

Définition : Ce code représente un moment où l'enfant a enfreint les règles du jeu. Il inclut tous les comportements de bris de règles exécutés par les enfants, même si ceux-ci ne sont pas mentionnés par l'évaluateur. Ce code est pris en considération **UNIQUEMENT pendant les trois courses** (ce code n'est pas inscrit pour les comportements entre les courses).

Enfreindre n'importe laquelle de ces règles est codifié comme un bris de règle :

1. Ils doivent mettre **un seul bloc** à la fois dans leur camion.
 - a. Dans ce cas, le code commence immédiatement au moment où l'enfant met deux blocs dans son camion et se termine au moment où l'enfant enlève le deuxième bloc de son camion. Ce code peut être mis à n'importe quel moment pendant les courses.
 - b. Pour transporter un bloc, l'enfant **doit** mettre son bloc **DANS** le camion pour traverser la piste.
2. Ils doivent toujours **garder les 4 roues sur la piste, entre la ligne de départ, et ce, jusqu'à la ligne d'arrivée**. On doit pouvoir observer clairement que les roues ne touchent pas à la table pour inscrire un code.
 - a. À noter qu'il n'y a de l'espace seulement pour une voiture à la fois sur la piste.
3. Les enfants doivent **traverser complètement la piste** en ayant les quatre roues sur la table, avant d'avoir le droit de **RAJOUTER** ou **d'ENLEVER** un bloc dans son camion. Ce code est présent lorsque :
 - a. **BRIS DE RÈGLE :** le camion **n'est pas derrière la ligne de départ** lorsque l'enfant prend (c.-à-d., **lève**) le bloc de sa case jusqu'au moment où il le **met (c.-à-d., lâche)** dans son camion ou le camion **n'est pas complètement derrière la ligne d'arrivée** lorsque l'enfant prend (c.-à-d., **lève**) le bloc de son camion jusqu'au moment où il le **met (c.-à-d., lâche)** dans sa case finale.
 - b. **DÉBUT ET FIN DU CODE :** Dans ce cas, le code commence immédiatement au moment où l'enfant prend (c.-à-d., **lève**) le bloc de la case départ ou de son camion et se termine au moment où l'enfant met le bloc dans son camion ou dans sa case finale.
 - c. L'enfant doit avoir **dépassé** la ligne complètement pour ne pas avoir de bris de règle. Le codificateur doit voir les roues dépasser la ligne et voir la ligne.
 - d. Si l'enfant touche la ligne ou est sur la ligne, ce comportement est considéré un bris de cette règle.

Règles de décision :

- Pour la règle 2 : Pour mettre ce bris de règle, les roues du camion doivent être levées de la table et le camion doit être au-dessus de la table. Le comportement est codé jusqu'à ce que le camion soit complètement hors de l'aire au-dessus de la table. Ainsi, si l'enfant part avec son camion ailleurs, le comportement n'est pas codé.
- Ce code est codé au ralenti.
- Un bris de règle est codé même si l'enfant fait un bris de règle à cause de l'ami (ex., lève ses roues, car son ami l'a poussé).
- Si l'enfant **se corrige** après que l'évaluateur l'ait réprimandé et qu'il remet son bloc dans la case départ, ce comportement DOIT être codifié comme étant un **bris de règle**.
- Lorsque l'évaluateur **réprimande** un enfant pour un bris de règle, tout comportement entre l'intervention de l'évaluateur et la correction de l'enfant ne devrait PAS être codifié comme un bris de règle si l'enfant retourne complètement derrière la ligne d'où il vient. L'enfant tente de recommencer la course (l'enfant déplace son auto pour retourner à la ligne de départ). À ce moment, le code de bris de règle débute lorsque l'enfant fait le bris de règle et se termine lorsque l'évaluateur commence son intervention.
- Si l'enfant ne respecte pas l'une des trois règles ci-dessus (prendre, lever l'auto de son ami ou les blocs entre la ligne de départ et d'arrivée), **en utilisant son auto ou l'auto de son ami**, le comportement se doit d'être codifié. Si l'enfant enfreint un règlement avec l'auto de son ami, ce comportement devrait être comme étant **contrôlant ET un bris de règle**.
- Pour mettre un bris de règle, le codificateur doit **voir** que l'enfant n'a pas complètement dépassé la ligne pour mettre le code. Si l'angle de la caméra ¹³³ le voit l'enfant qui dépasse ou ne dépasse pas la ligne, le code ne doit pas être mis.
- Si l'enfant **échappe** son bloc en provenance de son camion, l'enfant doit le remettre dans son camion, puis traverser la ligne avant de le déposer dans la case finale. L'enfant DOIT donc : 1) remettre le bloc dans son camion **ET** 2) dépasser la ligne complètement avec les quatre roues de son camion sur la table avant de déposer son bloc dans sa case finale.
 - Si l'enfant ramasse son bloc et le met dans la case finale avant d'avoir dépassé la ligne avec son camion, alors ce comportement est codé comme un bris de règlement.
 - Si l'enfant échappe son bloc, le ramasse SANS le mettre dans son camion immédiatement qu'il dépasse la ligne avec son camion, mais qu'il remet ensuite son bloc dans son camion sans autre mouvement illégal avant de le mettre dans la case finale ce comportement N'EST PAS codé comme un bris de règle.
- Cependant, si l'enfant s'autocorrige a) **par lui-même, sans l'intervention de l'évaluateur** (que l'intervention soit ou non adressée à cet enfant) **ni de l'enfant** (par ex., si l'autre enfant le pousse pour revenir à la ligne), b) **retourne immédiatement à la ligne d'où il vient** (les 4 roues derrière la ligne) **en changeant de direction et c) corriger son bris de règle**, on ne CODE PAS ce comportement comme étant illégal et il devrait être codifié comme un **comportement prosocial** parce que l'enfant s'est corrigé luimême afin de respecter les règlements et de reconnaître ses torts.
- À noter pour les comportements de bris de règle, la règle de 2 secondes d'arrêt entre les codes ne s'applique pas, MAIS la durée du code doit être codée pendant un minimum de 1 seconde, peu importe la durée réelle du bris de règle.

6. COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

Type de codification : « *Timed-point sequential continuous coding* »

Référence : Adapté de Normand et al. 2011, 2013 et de Parker & Herrera, 1996.

Définition : Ce code représente **tout comportement altruiste** durant lequel le bien-être de l'ami est favorisé et/ou considéré. Les comportements prosociaux envers l'évaluateur ne sont pas représentés. Ce sont les comportements des enfants au sein de leur amitié qui importent.

Règles de décision :

- Les **comportements de sacrifice de soi exprimés verbalement** (par ex., « C'est correct, tu peux y aller ») **ou non verbalement** (par ex : se reculer pour laisser passer l'ami sur la piste et laisser passer l'ami en premier) sont codés sous cette variable.
 - Pour coder un autosacrifice lorsque l'enfant laisse passer son ami, l'enfant doit **RECULER** et laisser passer son ami. Le code commence au moment où l'enfant commence à reculer et termine lorsque l'enfant a terminé le mouvement de recul.
 - Se reculer pour permettre à l'ami de passer à travers la piste ou aller chercher les blocs de l'ami est codé comme un comportement prosocial **SEULEMENT** à trois conditions précises : a) lorsqu'il n'y a pas eu de contact entre les deux voitures ; b) si le comportement a un impact direct, positif et avantageux pour son ami (reculer sans que l'ami passe ou reculer parce que l'ami a frappé l'auto ne sont pas des indices suffisants pour coder cette variable; c) un comportement d'autosacrifice exprimé non-verbalement est codé lorsque l'enfant change de direction de façon marquée pour avantager son ami **ET** laisser passer l'ami.
- Toutes les **autocorrections** faites **PAR** l'enfant (de lui-même), après un bris de règle, sans l'intervention d'un adulte sont codées sous cette variable.
- **Encourager, vanter ou supporter l'ami** (par ex : inviter l'ami à donner un « *high-five* », « Tu peux le faire ! Ne lâche pas ! », mettre une main sur l'épaule de l'ami) est codé sous cette variable. Ce code commence lorsque l'enfant commence son élan/geste pour faire le « high-five » et se termine lorsque le mouvement se termine.
 - Lorsque les enfants se donnent un « **high five** », le code prosocial est mis autant à l'enfant qui a initié le comportement qu'à celui qui l'a supporté.
- **Les politesses envers l'ami** (s'excuser à l'ami après avoir gagné « J'ai été chanceux », toute tentative de consoler l'ami après une défaite, aider l'ami à placer/ranger les blocs, aider l'ami à ramasser l'auto tombée sur le sol, dire « merci » ou « s'il-vous-plaît » à l'ami) sont codées sous cette variable. Les comportements prosociaux doivent être clairs.
 - **TOUT** mot de **remerciements** (ex., « Merci »), de **politesses** (ex., « S'il-vous-plaît »), de **félicitations** ou **d'excuses** envers l'ami, peu importe l'intention de l'enfant **EST** codé comme prosocial.
- Tout acte de **politesse envers l'évaluateur** (par ex : aider à nettoyer, dire « merci » ou « s'il-vous-plaît ») n'est pas codé.

- **Le fait de reconnaître ses torts/fautes** (par ex : dire « oups, j'ai fait un mouvement illégal », dire « c'est vrai, j'ai triché pendant la première pratique haha... ») est codé sous cette variable.
- **Le fait de reconnaître/considérer la performance ou la victoire de l'ami** (par ex : « Oh, alors tu as gagné ! ») est codé sous cette variable.
- Un ton de voix poli n'est pas suffisant pour coder cette variable.
- Pour les comportements **non mentionnés dans les règles de décision**, lorsque ce n'est pas clair si ce que l'enfant verbalise est une moquerie (comportement agressif) ou est prosocial, le comportement ne doit PAS être codé (ni prosocial, ni comportement agressif).
Le comportement verbal n'est pas suffisant pour coder une moquerie.
- **Le fait de reconnaître/considérer/favoriser** le bien-être de l'ami est codé sous cette variable.
- Les phrases incluant les deux personnes par des pronoms tels que « nous » ou « on », ne sont pas suffisantes pour être codées comme prosocial. Il faut un autre argument pour le coder.

AUTOCORECTION :

- Cependant, si l'enfant s'autocorrige a) **par lui-même, sans l'intervention de l'évaluateur** (que l'intervention soit ou non adressée à cet enfant), b) **retourne immédiatement à la ligne d'où il vient** (les 4 roues derrière la ligne) **en changeant de direction et c) corrige son bris de règle**, on ne CODE PAS ce comportement comme étant illégal et il devrait être codifié comme un **comportement prosocial** parce que l'enfant s'est corrigé lui-même afin de respecter les règlements et de reconnaître ses torts.
- Le code prosocial lors d'une autocorrection débute au moment où l'enfant commence à se corriger et se termine lorsqu'il est retourné complètement derrière la ligne d'où il vient.
 - Règle # 1 : Un seul bloc à la fois. Si l'enfant prend plus d'un bloc dans son camion, pour s'autocorriger, l'enfant doit **1) enlever son/ses bloc(s)** de trop, **2) retourner complètement derrière la ligne** d'où il vient par lui-même, sans l'intervention de l'évaluateur. Le code prosocial est mis à partir du moment où l'enfant commence son mouvement d'enlever ses blocs en surplus et/ou retourne à la ligne d'où il vient (le premier des deux se présente) et se termine lorsqu'il a complètement retiré ses blocs en surplus ET retourné complètement derrière la ligne.
 - Règle # 2 : Quatre roues sur la piste. Si l'enfant lève une ou plusieurs de ses roues de la piste, pour s'autocorriger, l'enfant doit **retourner complètement derrière la ligne d'où il vient par lui-même**, sans l'intervention de l'évaluateur. Le code prosocial est mis à partir du moment où l'enfant commence son mouvement de retourner à la ligne d'où il vient et se termine lorsqu'il est complètement retourné derrière la ligne.
 - Règle # 3 : Complètement derrière la ligne pour prendre et mettre son bloc dans sa case ou son camion. Si l'enfant prend (c.-à-d., lève) son bloc avant que ses quatre roues soient derrière la ligne, pour s'autocorriger, l'enfant doit **1) remettre le bloc** qu'il a pris d'où il l'a pris (par ex., si l'enfant est à la ligne de départ et qu'il a pris son bloc de sa case sans être complètement derrière la ligne, il doit remettre (c.-à — d., lâche) le bloc dans sa case pour s'autocorriger. Si l'enfant est à la ligne d'arrivée et qu'il souhaite prendre son bloc de son camion pour le mettre dans sa case, celui-ci doit remettre son bloc dans son camion pour s'autocorriger complètement). **2) retourner complètement derrière la ligne** d'où il vient par lui-même, sans l'intervention de l'évaluateur. Le code prosocial est mis à partir du moment où l'enfant commence son mouvement de retour à la ligne d'où il vient et/ou le mouvement de remettre son bloc dans sa case ou son camion (le premier des deux se

présente) et se termine lorsqu'il a remis son bloc complètement dans sa case ou son camion ET qu'il est retourné complètement derrière la ligne d'où il vient.

- ATTENTION : À tous les moments où un code prosocial ET un code contrôlant sont attribués à une même expression ou un même comportement, le code contrôlant est retiré. Ainsi, il ne devrait y avoir à AUCUN moment un code prosocial et un code contrôlant simultanément codé pour une même expression/comportement.

7. COMPORTEMENTS AGRESSIFS

Type de codification : « *Timed-point sequential continuous coding* »

Référence : Adapté de Dishion et al. (2004) et de Lindahl & Malik (2000)

Définition : Ce code inclut les **comportements agressifs verbaux et physiques potentiellement blessants et dirigés vers l'ami**. Il inclut également toutes plaintes et accusations verbalisées à l'adulte à propos de l'ami, celles-ci étant clairement potentiellement blessantes pour l'ami. Ce code n'inclut PAS les comportements agressifs envers soi-même ou envers la tâche (qui sont considérés comme des « affects négatifs »).

Exemples d'agressions verbales envers un ami. À noter que ce code comprend les exemples suivants, mais n'est pas exhaustif. Les comportements non inclus dans cette liste peuvent être codés s'ils correspondent à la définition :

- Attaques quant au caractère ;
- Attaques quant aux compétences ;
- Attaques quant à l'apparence physique (ex : « Tu vas briser la caméra avec un visage comme ça ! ») ;
- Attaques quant au concept de soi ;
- Insultes ;
- Sarcasme/Provoquer/Se moquer ;
- Accuser et blâmer (ex : « Aye!! Tu triches ! C'est tricher ! Ouch Peter ! Ah come on ! ») ;
- Juger et critiquer ;
- Menace réelle (ex : « Je vais te frapper ! ») ou faire semblant d'être réellement menaçant (ex : « Je t'ai tiré ! Tu es mort ! Pow pow pow ! ») ;
- Dire des moqueries/humilier (ex : « ahahaha tu as perdu, loser ! ») ;
- Traiter de nom (ex : « Tu es stupide ») ;
- Tout exemple mentionné ci-haut rapporté à l'adulte et à propos de l'ami.
- Lancer l'auto ou les blocs de l'ami sur le plancher ;

Règles de décision :

- Une **grimace** ou une **expression faciale** NE sont PAS suffisantes pour être codées comme un comportement agressif.

- Si l'enfant manifeste des affects négatifs en plus d'avoir un comportement agressif envers son ami, on doit coder les deux comportements (**l'affect négatif et l'agression verbale**). En cas de doute, prioriser le **comportement non verbal**, donc l'affect négatif.
Les agressions verbales envers un ami doivent être claires.
- Les comportements agressifs envers un ami **n'incluent PAS les comportements agressifs envers soi-même ou la tâche**. Ceux-ci sont considérés comme des « affects négatifs ».
- Tous les **ordres** donnés à un ami (ex : « Déplace-toi ! ») **NE SONT PAS** codés comme un comportement agressif. Les ordres sont codés comme des **comportements contrôlants**.
- Le **contrôle physique** des autos (ex : ne pas permettre à l'ami de passer, prendre/voler les blocs de l'ami, etc.) **N'EST PAS** comme un comportement agressif. Ces comportements doivent être considérés comme étant des comportements contrôlants.
- **Frapper l'auto** de l'ami n'est PAS suffisant pour être codé comme un comportement agressif pendant les courses. Cependant, frapper l'auto de son ami avec son propre camion entre les courses est codé comme un comportement agressif. Ce code débute lorsque l'enfant prend son élan avec son camion pour frapper le camion de son ami et se termine lorsque le mouvement de celui est fini.
- Le **contrôle physique** des autos sans l'engagement de conflit agressif (ex : ne pas permettre à l'ami de passer, prendre/voler les blocs de l'ami, etc.) n'est pas codé comme un comportement agressif, mais plutôt comme un comportement contrôlant.
- **Toutes accusations** (verbales ou non verbales) devraient être codées sous cette variable.
 - SAUF s'il est clair que l'accusation est envers l'évaluatrice.
- **Toutes plaintes** (verbales ou non verbales) devraient être codées sous cette variable.
 - SAUF s'il est clair que la plainte est envers l'évaluatrice.
 - Pour coder une plainte envers l'ami l'expression doit 1) être dit avec un ton de plainte exprimant une émotion négative (ex., déception, frustration, tristesse) ; 2) être précédé d'un contexte qui pourrait être interprété comme propice à une plainte/accusation.
 - Les « heille », « aille », « eiiii », « aiiii », « hey » (ou tout groupement de lettres faisant le même son lorsqu'on le lit), les « ben là » et les « mais là » dites en contexte de jeux sont **toujours** codés comme une accusation envers l'ami, SAUF s'il est clair que le « heille » ou les « ben là » ou « mais là » est une accusation envers l'évaluatrice.
 - Les expressions de douleur (ex., « Aow », « ouch ») sont codées comme agressif s'ils sont envers l'ami.
 - Pour coder une plainte envers l'ami lorsque l'enfant nomme seulement le nom de l'ami (ex., Ah Mira ; Mira !!!), l'expression doit 1) être dit avec un ton de plainte exprimant une émotion négative (ex., déception, frustration, tristesse) ; 2) être précédé d'un contexte qui pourrait être interprété comme propice à une plainte/accusation.
- Un **verbe à l'impératif** (ex., « calme-toi », « arrête de faire ça ») n'est pas suffisant pour être codé comme un comportement agressif. Les verbes à l'impératif sont plutôt codés comme un comportement contrôlant.
- Pour les comportements non mentionnés dans les règles de décision, lorsque ce n'est pas clair si ce que l'enfant verbalise est une moquerie (comportement agressif) ou est prosocial, le comportement ne doit PAS être codé (ni prosocial, ni comportement agressif). Le comportement verbal n'est pas suffisant pour coder une moquerie.
- Tous **comportements insensibles marqués et actifs** envers l'ami doit être codé comme étant un comportement agressif.

- Les phrases incluant les deux personnes par des pronoms tels que « **nous** » ou « **on** », n'est pas suffisant pour être codé comme agressif. Il faut un autre argument pour le coder.

8. INTIMITÉ

Type d'évaluation : Évaluation globale post-observation (échelle de 0 à 5)

Référence : Adapté de Youngblade & Belsky (1992).

Définition : Le degré d'intimité étroite dans une dyade se réfère à l'aisance avec laquelle les amis sont affectueux, confortables et chaleureux l'un avec l'autre. L'importance de ce code est mise sur le partage d'émotions positives et la tonalité émotionnelle positive de la dyade.

Dans **les dyades témoignant d'une faible intimité**, les amis semblent désengagés, distants et déconnectés l'un de l'autre. On y observe un environnement peu chaleureux et cohésif. De plus, les amis démontrent rarement de l'affection physique ou verbale l'un envers l'autre. Si un membre de la dyade s'éloigne de son ami lorsque ce dernier tente de s'en approcher, la variable intimité devrait être codée « faible » pour cette dyade. Une faible intimité peut aussi être observée par la tension et la distance entre les deux enfants (ils semblent être des étrangers).

Dans **les dyades ayant un niveau élevé d'intimité**, il existe un sens d'appréciation mutuelle entre les amis. On peut observer plusieurs rires conjoints, un contact visuel et/ou physique, une proximité physique et de l'affection. Ces amis semblent être très confortables l'un avec l'autre et semblent passer du bon temps ensemble.

Pointage

0 = Aucune preuve de ce comportement

- Les enfants semblent être des étrangers ou il existe un important manque d'intimité dans cette dyade.
- **ET** il existe une froideur remarquable ; un enfant plus en retrait que l'autre ; les deux enfants sont en retrait.
- **ET** les amis ne passent aucunement un bon moment ensemble.
- Aucune proximité physique
- Aucun signe d'affection

1 = Des preuves très mineures de ce comportement — Les enfants semblent se connaître.

- **L'une des preuves suivantes est présente :**
 - Les enfants ne semblent pas être confortables l'un avec l'autre.
 - OU il y a un peu de tension et de froideur. ○ OU un enfant est plutôt en retrait par rapport à l'autre.
 - OU ils ne partagent pas de moment ensemble.
- **Absence de preuves de ces comportements :**

- Aucune proximité physique ○ Aucun signe d'affection
- Qu'est-ce qui différencie 0 de 1 : lors de toute présence du comportement, le 0 devient un 1. Un 1 peut en principe être considéré comme n'étant « pas un 0 ».

2 = Une évidence mineure de ce comportement — Les enfants semblent être des amis.

- Ils semblent, la plupart du temps, confortables entre eux et/ou montrent parfois de la proximité physique.
- **Une évidence mineure d'un de ces comportements :**
 - Ils semblent passer un bon moment ensemble, mais il n'y a pas de fortes manifestations de rires, d'affection et d'intimité.
 - OU il y a un peu de tension et de froideur.
- **Peu de preuves de ces comportements :** ○ Il n'y a pas de fortes manifestations de rires partagés (un rire partagé est un rire simultané par les deux enfants à propos de la même chose, avec ou sans contact visuel) et d'affection.
 - Globalement, la proximité est rare.
- Un 2 représente la présence du comportement qui est plus forte et plus prévalente qu'un 1 même s'il n'est pas fréquent de façon générale.

3 = Quelques preuves de ce comportement

- Les enfants semblent être de bons amis.
- Ils semblent être confortables entre eux et/ou manifestent de la proximité physique.
- **L'une des preuves suivantes est présente :**
 - Ils semblent passer un bon moment et manifestent un ou deux rires partagés (un rire partagé est un rire simultané par les deux enfants à propos de la même chose, avec ou sans contact visuel) OU ;
 - Un bref moment positif avec leur ami.
- Globalement, l'interaction est plaisante.
- Ils manifestent parfois d'affection.
- La différence entre un 3 et un 2 s'inscrit dans le fait que le comportement est plus rare que fréquent, mais qu'il est tout de même mémorable.

4 = Des preuves solides de ce comportement — Les enfants semblent être de bons amis.

- Ils sont complètement confortables ensemble et/ou manifestent beaucoup de proximité physique.
- **L'une des preuves suivantes est présente :**
 - Ils semblent passer un bon moment et manifestent 3-4 rires partagés (un rire partagé est un rire simultané par les deux enfants à propos de la même chose, avec ou sans contact visuel) OU ;
 - Des moments positifs ensemble en plus de manifester de l'affection l'un envers l'autre OU ;
 - Les enfants ont au moins une importante manifestation de rires ou de plaisirs partagés.
- La différence entre un 4 et un 3 s'inscrit dans le fait que le comportement semble se produire plus souvent, être omniprésent ou se démarquer comme quelque chose qu'une autre personne se souviendrait de l'interaction.

5 = Des preuves très solides de ce comportement — Les enfants semblent être de meilleurs amis.

- Ils semblent pouvoir lire la pensée de l'autre, en plus de manifester beaucoup de proximité physique. Ils semblent passer un très bon moment du début à la fin.
- Ils manifestent beaucoup de rires et de moments partagés. Ils montrent beaucoup d'affection l'un envers l'autre.
- La différence entre un 5 et un 4 s'inscrit dans le fait que le comportement est très important (voir le plus important). Ce comportement semble être la principale chose qu'une personne remarquerait en regardant l'interaction.

Références :

- Dishion, T. J., Nelson, S.E., Winter, C.E., & Bullock, B.M. (2004). Adolescent Friendship as a Dynamic System: Entropy and Deviance in the Etiology and Course of Male Antisocial Behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 651-663.
- Lindahl, K. M., Malik, N. M., Kaczynski, K., & Simons, J. S. (2004). Couple power dynamics, systemic family functioning, and child adjustment: A test of a mediational model in a multiethnic sample. *Development and Psychopathology*, 16(3), 609-630.
doi: 10.1017/S0954579404004699.
- Normand, S., Mikami, A., & Lee, M. D. (2012). *Friendship interaction coding scheme (FICS): A coding system of children's friendship scheme (FICS)* (Unpublished Document).
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M. -F., Chupetloskva-Anastasova, A., Kuehn, S. M. & Robaey, P. (2013). Continuities and changes in the friendships of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A longitudinal, observational study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1161-1175. doi:10.1007/s10802-0139753-9.
- Normand, S., Schneider, B.H., Lee, M.D., Maisonneuve, M.F., Kuehn, S.M., & Robey, P. (2011). How do children with ADHD (mis) manage their real-life dyadic friendships? A multimethod investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 293-305. doi: 10.1007/s10802-010-9450-x.
- Parker, J. G., & Herrera, C. (1996). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology*, 32(6), 1025-1038. doi: 10.1037/0012-1649.32.6.1025
- Simpkins, S.D., & Parke, R.D. (2001). The relations between parental friendships and children's friendships: Self-report and observational analysis. *Child Development*, 72, 2, 569-582.

Youngblade, L.M., Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-years-oldss-olose friendships. A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28, 700-713. doi:dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.700.

-

ANNEXE G



Tâche de partage

Manuel de codification



Le 1er octobre 2018

TÂCHE DE PARTAGE DES ENFANTS/AMIS-MANUEL DE CODIFICATION

Liste des codes :

Variables	Méthode de codification/évaluation	Cible/Catégorie
1. Affect	<i>Interval coding</i>	Individuel
2. Résultat global de la tâche de partage	Évaluation globale post-observation	Dyadique
3. Comportement contrôlant	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
4. Comportement prosocial	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
5. Comportement agressif	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
6. Partage de préférence	<i>Timed-point sequential continuous coding</i>	Individuel
7. Intimité	Évaluation globale post-observation	Dyadique
8. Coopération	Évaluation globale post-observation	Dyadique

Une formation approfondie et une supervision seront nécessaires afin qu'il y ait une fidélité significative entre les deux codificateurs. La formation comprendra les procédures suivantes :

LES PROCÉDURES GLOBALES DE CODAGE

1. Premièrement, le manuel et le projet dans le logiciel Observer XT seront révisés en détail pour permettre aux codificateurs de se familiariser avec les codes utilisés.
2. Deuxièmement, les codificateurs coderont ensemble quelques vidéos préalablement identifiées, et ce, sous la supervision du directeur de recherche.
3. Troisièmement, **une** vidéo critère (*criterion video*) sera assignée aux codificateurs afin qu'ils la codent ensemble. Les mésententes seront discutées au cours du processus. Durant cette phase de formation, les codificateurs devront **justifier leur raisonnement derrière chaque code identifié.**
4. Quatrièmement, deux vidéos critères à coder individuellement seront assignés à chaque recrue. Par la suite, les mésententes seront discutées aux réunions avec le superviseur.
5. Cinquièmement, lorsque les codificateurs arriveront à un niveau adéquat de fidélité ($Kappas \geq .70$ et $l'ICCs \geq .80$), des vidéos officielles à coder leur seront attribuées. Pour un codificateur expérimenté, chaque vidéo prend approximativement cinq heures à coder (chacune d'elle doit être visionnée onze fois afin d'obtenir la **meilleure** fidélité possible ; voir page 4).
6. Une fois la formation complétée, les réunions avec le superviseur auront lieu afin de revenir sur les mésententes et de prévenir la dérive (*coding drift*) entre les observateurs.

LES PROCÉDURES DE CODAGE POUR CHAQUE VIDÉO

- Les codeurs auront comme instruction de regarder chaque vidéo **onze (11) fois** préalablement au commencement de la codification de celle-ci. Le codificateur doit également s'assurer de détenir la bonne vidéo. Il doit avoir accès aux deux angles de caméra, à la bande audio des vidéos, au verbatim du vidéo en question, à une liste de vérification, au manuel de codage complet et au logiciel Observer XT.
- Afin de proposer un code, le codificateur doit pouvoir être en mesure d'appuyer celui-ci par un argument se trouvant dans le manuel de codification (par ex., une règle de décision).
- Il est important que les codificateurs utilisent les deux vidéos afin d'observer simultanément la dyade sous deux angles différents. Voici comment les codificateurs doivent déterminer le temps dans une situation où une différence est observée entre les deux angles de caméras :
 - a) si le comportement codifié est visible dans les deux caméras, le temps de la caméra A doit être priorisé pour appliquer le code, b) si le comportement est visible seulement de l'angle d'une des caméras, le temps de cette caméra doit être utilisé.
- **EXPRESSIONS VERBALES :**
 - Il est important de suivre de façon stricte le dialogue écrit sur le verbatim afin de coder l'entièreté des expressions verbales de toutes les variables. La ponctuation du verbatim n'est quant à elle qu'une proposition (par ex., une expression peut être considérée une interrogation même si un point d'interrogation n'est pas noté dans le verbatim).
 - Une phrase non terminée par l'enfant peut être considérée comme un code. Ainsi, le fait que l'enfant n'ait pas terminé sa phrase n'est pas une raison pour ne pas coder cette expression si un autre argument le permet. ○ Une expression ne peut contenir qu'une seule idée. ○ Le code associé à une expression verbale débute au début de l'expression et se termine à la fin de celle-ci.
 - Lorsqu'une expression verbale est codifiée, il est important de considérer l'expression **dans sa totalité** et non seulement les mots qui se réfèrent à la variable (par ex., « hey, arrêtes de faire ça » : dans ce cas, l'expression totale doit être codée. Ici, cette expression serait codée au complet comme contrôlant et agressif).
 - Si des **groupements de lettres ou des mots orphelins** qui n'ont aucun lien avec l'expression précédente sont présents moins de **deux secondes avant ou après l'expression**, ceux-ci doivent être codifiés comme faisant partie de l'expression.
- Expression complète :
 - Par ex., « est-ce qu'on fait chacun notre tour, ok ? » : le « ok », bien qu'il n'ajoute rien à l'expression, doit être codé avec l'expression.
 - Par exemple, « arrêtes de faire ça, heille » est une expression en soi. Nous devons donc coder toute l'expression comme étant un comportement contrôlant (à cause du « arrêtes »)

et agressif (à cause du « heille »). Ici, les deux codes (agressif et contrôlant) commencent au « arrêtes » et se terminent à « heille » puisque ceci fait partie de la même expression.

- Mot orphelin :
 - Par exemple, si une expression telle que « je prends ce camion » est précédée ou suivie d'un mot orphelin (ex., « ahh ») **à moins de deux secondes de l'expression**, alors ce mot orphelin doit être inclus dans le code contrôlant. Ainsi, le code inclurait « ah je prends ce camion ».
 - À noter qu'un mot orphelin n'est en aucun cas un code.
- Deux expressions distinctes contenant deux codes distincts ○ Si par contre, l'expression que nous souhaitons coder comme étant contrôlant (par ex., « je prends le camion ») est précédée d'une expression distincte à propos d'une autre idée (par ex., « Ouwch » parce que l'enfant s'est fait mal) qui est en soi un code, alors ce mot n'est pas inclus dans le code « je prends ce camion ». Ici, le « Ouwch » serait codé comme étant agressif puisqu'il s'agit d'une expression de douleur et le « je prends ce camion » serait codé en tant que contrôlant. Ces deux codes sont ainsi séparés.
- EXCEPTION :
 - UNE EXCEPTION S'APPLIQUE À CETTE RÈGLE : Si les groupements de lettres représentent un rire (ex., « hihi »), alors ils ne sont pas inclus dans l'expression.
 - Un seul mot orphelin avant et/ou après l'expression peut être inclus dans le code.
- Les vidéos doivent en tout temps être codées en visionnant les deux angles de caméra simultanément et de la même grandeur si possible.
- Toutes les variables doivent être codées à vitesse réelle.
- Le temps des verbatims n'est qu'à titre indicatif. Un comportement doit être codifié au moment exact observé dans la vidéo.
- Toutes les variables ne sont pas mutuellement exclusives, sauf l'affect positif, l'affect neutre et l'affect négatif.
- Un code ne peut pas être plus court qu'une seconde, donc une variable de moins d'une seconde doit être codifiée comme étant d'une durée d'une seconde. Par exemple, un événement de 0,5 seconde sera codé pendant 1 seconde. Advenant ce cas, le temps final du code sera repoussé afin de lui attribuer un code d'une seconde. ○ Une exception s'applique à cette règle. Si le code a lieu à moins d'une seconde avant la fin de la vidéo, le code durera

moins d'une seconde.

- Lorsqu'une variable est codée, le code doit perdurer jusqu'à ce que cette variable s'absente POUR UNE DURÉE D'AU MOINS 2 SECONDES (2 SECONDES OU PLUS). Par exemple, si un comportement agressif est présent pour l'enfant 1 de la 12^e seconde jusqu'à la 15^e seconde et de la 16^e jusqu'à la 18^e seconde, le code devrait commencer à la 12^e seconde et se terminer à la 18^e seconde, puisque la durée d'absence du comportement n'est pas d'AU MOINS 2 SECONDES (2 SECONDES OU PLUS).

Voici la procédure de codage pour chacun des ONZE visionnements :

- 1)** Lisez le verbatim au complet et précodez les comportements verbaux des enfants (c.-à-d., identifiez les codes potentiels afin de porter une attention particulière à ces phrases lors du codage).
- 2) ENFANT 1 ET 2.** Pendant le premier visionnement, observez toute apparition **d'affect négatif, neutre ou positif** chez l'enfant 1 et l'enfant 2. Inscrivez ces codes dans Observer XT dans la bonne fenêtre de temps et assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 3) DYADE.** Lire le script complet une fois en observant simultanément la vidéo. Lors de ce deuxième visionnement, les codificateurs doivent indiquer **le résultat global de la tâche de partage**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 4) ENFANT 1.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le troisième visionnement, observez toutes apparitions de **comportements contrôlants chez l'enfant 1**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire d'effectuer un premier visionnement permettant de coder les contrôles physiques, puis un second permettant de coder les contrôles verbaux.
- 5) ENFANT 2.** Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le quatrième visionnement, observez toutes apparitions **de comportements contrôlants chez l'enfant 2**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire d'effectuer un premier

visionnement permettant de coder les contrôles physiques, puis un second permettant de coder les contrôles verbaux.

- 6) **ENFANT 1.** Visionnez la vidéo complète encore une fois tout en suivant le script. Pendant le cinquième visionnement, observez toutes apparitions de **comportements prosociaux chez l'enfant 1**. Inscrivez ces codes dans Observer XT avec le bon moment du début et de la fin du comportement. Assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire de visionner la vidéo une première fois pour les comportements prosociaux non verbaux et une seconde fois pour les comportements prosociaux verbaux.
- 7) **ENFANT 2.** Visionnez la vidéo complète encore une fois, tout en suivant le script. Pendant le sixième visionnement, observez toutes apparitions de **comportements prosociaux chez l'enfant 2**. Inscrivez ces codes dans Observer XT avec le bon moment du début et de la fin du comportement. Assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité). Il pourrait être nécessaire de visionner la vidéo une première fois pour les comportements prosociaux non verbaux et une seconde fois pour les comportements prosociaux verbaux.
- 8) **ENFANT 1.** Visionnez la vidéo complète encore une fois, tout en suivant le script. Pendant le septième visionnement, observez toutes apparitions de **comportements agressifs chez l'enfant 1**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 9) **ENFANT 2.** Visionnez la vidéo complète encore une fois, tout en suivant le script. Pendant le huitième visionnement, observez toutes apparitions de **comportements agressifs chez l'enfant 2**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).
- 10) **ENFANT 1 et 2.** Visionnez la vidéo complète encore une fois, tout en suivant le script. Pendant le neuvième visionnement, observez toutes apparitions de **partage de préférence chez l'enfant 1 et 2**. Inscrivez ces codes dans Observer XT en prenant soin de bien identifier le temps initial et final du comportement, puis assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).

11) DYADE. Visionnez la vidéo complète tout en suivant le script. Pendant le dixième visionnement, observez la dyade dans son ensemble pour obtenir une appréciation globale du niveau dyadique d'**intimité** et de **coopération**. Assurez-vous de toujours ajouter une brève justification pour chaque code inscrit (cette justification sera utilisée pendant les réunions de codification à des fins de fidélité).

12) Révisez vos codes par variable afin de s'assurer que toutes les variables codées respectent le manuel. Observez la vidéo complète à nouveau tout en suivant simultanément le script pour vous assurer que rien ne vous ait échappé. Pour tous les codes dont vous êtes incertains, **référez-vous au manuel de codification**. Si une **incertitude persiste, n'inscrivez aucun code**.

1. AFFECT

Type de codification : « *Interval coding* »

Référence : Adapté par Normand et al. (2012)

Définition : Ce code réfère à l'expression émotionnelle individuelle des enfants au cours de chaque séquence de 5 secondes. Le type d'affect (positif, négatif) peut être distingué selon un certain nombre de caractéristiques manifestes telles que le ton de voix, l'expression faciale et l'expression verbale. Un code est attribué suite à chaque séquence de 5 secondes.

Un code est attribué après chaque séquence de 5 secondes selon sa prédominance durant la séquence. Chaque code est également représenté par un chiffre.

– **1. Négatif :** Ce code est utilisé pour évaluer le niveau de tension, de frustration, d'irritation et de colère déployé par l'enfant cible. Ce code capture l'émotion et la tonalité affective négative de l'interaction, incluant la façon dont l'enfant se comporte et les indices comportementaux entourant le langage et le paralangage. Il capture également les déclarations conflictuelles, sarcastiques et défensives. Les indices comportementaux de la négativité et des conflits incluent :

- des postures corporelles dénotant une émotion négative.
 - Ex. : s'asseoir rigidement, croiser les bras fermement, agiter rapidement les jambes, tapoter des doigts ou des mains),
- des expressions faciales dénotant une émotion négative.
 - Ex. : froncer les sourcils, grimacer, avoir l'air furieux ou bien en colère) ▪ des tons de voix dénotant une émotion négative.
 - Ex. : colériques, froids, exaspérés, frustrés et/ou agacés. Ils incluent également le fait de parler avec les dents serrées ou de façon saccadée.

0. Neutre : L'affect neutre réfère à une absence d'affect positif ou négatif. Par exemple, un ton de voix neutre ou des expressions faciales et verbales absentes ou neutres.

1. Positif : L'affect positif réfère à la composante positive du ton de voix, de l'expression faciale et du langage corporel de l'enfant cible. L'affect positif peut être exprimé par le biais :

- de certains comportements positifs.
 - Ex., affection, rires, sourires ou faire des blagues.
- des tons de voix positifs
 - Ex., heureux, gais ou satisfaits.
- des expressions faciales positives
 - Ex., des sourires, un air apaisé et heureux.
- de langages corporels positifs
 - Ex., être apaisé, tenir la main de l'ami(e), toucher la jambe ou l'épaule de ce dernier, etc.,
- de tous autres formes de contacts physiques (à moins qu'il ne semble pas être ludique).

Règle de décision :

- Afin de coder les affects, le script doit être utilisé pour suivre les comportements verbaux. Par contre, les indications de rire inscrit sur le script, tel que « hihi », « haha », « (rire) » ne doivent pas être utilisés pour coder l'affect.

2. LE RÉSULTAT GLOBAL DE LA TÂCHE DE PARTAGE

Type d'évaluation : Évaluation globale post-observation (échelle de 0-3)

Référence : Adapté par Normand et al. (2011)

Définition : Cette variable est déterminée à la fin de la tâche selon la hiérarchie suivante :

1. **Situation 1 :** Le résultat global est codé lorsque les **deux** enfants confirment à l'évaluatrice que cette solution leur convient à la fin de la tâche. Le code est mis au début de l'expression du dernier enfant qui confirme qu'ils sont d'accords. Si, suite à la confirmation des enfants, ils continuent à tenter d'accomplir la tâche, alors la situation 1 ne s'applique pas.
2. **Situation 2 :** Si la situation 1 ne se présente pas, le résultat global est mis lorsqu'un ou les deux enfants disent qu'ils ont terminé la tâche (ex., « fini ! » ; « on a terminé ! »).

Lorsque les enfants auront exprimé pour une dernière fois avoir terminé la tâche, le code sera placé au début de cette expression. Si, suite à l'annonce des enfants, ils continuent à tenter d'accomplir la tâche, alors la situation 2 ne s'applique pas.

3. **Situation 3** : Si la situation 1 et la situation 2 ne s'appliquent pas, le résultat global est placé lorsque l'évaluatrice juge que les enfants ont terminé la tâche. Le code est alors indiqué au début de l'expression qui indique ce jugement de l'évaluatrice (ex., « Bon, vous pouvez me redonnez les jouets » ; « Alors toi tu as choisi ces deux objets et toi ces trois-là »).

Les codificateurs doivent évaluer le résultat de la tâche de partage selon l'échelle suivante :

- 0- La tâche de partage n'a pas été complétée/n'a pas été un succès (c.,à-d., les enfants n'ont pas complété la tâche).
- 1- L'enfant 1 a plus de jouets à la fin de la tâche de partage que l'enfant 2.
- 2- L'enfant 2 a plus de jouets à la fin de la tâche de partage que l'enfant 1.
- 3- Le résultat implique un partage égal des jouets. Les deux membres ont également l'air heureux ou d'accord avec la situation finale (ce code peut être éliminé après le pilotage s'il n'y a pas de fréquence).

Règles de décision :

- Ils peuvent le mentionner délibérément ou le verbaliser en réponse à une question dirigée de l'évaluateur.
- Chaque vidéo doit obligatoirement avoir un « résultat global de la tâche de partage ».
- Si la cote 0 est mise, la variable doit être codée à la fin de la vidéo. Pour s'assurer qu'Observer XT le prenne bien en compte, il est important de ne pas mettre le code exactement à la fin de la vidéo. Dans ce cas, mettre le code 0,5 seconde avant la fin de la vidéo.
- Si les enfants arrivent à une solution où, par exemple, un jouet est coupé en deux et que les enfants ont chacun 2,5 jouets, le résultat est considéré égal.

3. Comportement contrôlant

Type d'enregistrement : « *Timed-point sequential continuous coding* »

Référence : Adapté de Parker et Herrera, (1996) et Normand et al. (2011, 2013)

Définition : Ce code représente toute apparition d'un comportement où **l'enfant tente clairement d'avoir du contrôle** (verbal/physique) sur le comportement de son ami.

Exemples : À noter que cette variable comprend les exemples suivants, mais ceux-ci ne sont pas exhaustifs. Les comportements non inclus dans cette liste peuvent être codés s'ils correspondent à la définition.

Ce code inclut des types de comportements contrôlants tels que :

- 1- L'enfant observé influence ou domine clairement le comportement de l'ami avec des **ordres (c.-à-d., verbes à l'impératif)**. Par exemple, « Fais ça, prends-en un ».
- 2- **Propositions égocentriques** : suggestion pour résoudre un problème présent par rapport au partage de jouet qui avantage personnellement l'enfant qui parle (« moi, je prends lui ! »).
 - a. **Attention. Par définition, une proposition doit contenir un verbe.**
- 3- L'enfant observé tente clairement d'avoir le **contrôle physique** sur la boîte ou sur les jouets. Par exemple :
 - a. Empêcher l'ami de prendre un jouet
 - b. Prends le jouet des mains de l'ami sans se l'être fait offert préalablement par son ami.
- 4- L'enfant observé a le **dernier mot sur la décision finale** de la tâche, c'est-à-dire, sur la distribution des jouets. On considère que l'enfant observé exprime le mot final contrôlant uniquement quand le résultat de la tâche de partage l'avantage de façon quantitative (par ex., en finissant avec plus de jouets) ou qualitative (par ex., en finissant avec les jouets les plus convoités). Le mot de la fin survient lorsqu'un enfant exprime avoir terminé la tâche sans consultation de son ami.
- 5- L'enfant **implore son ami ou se fait insistant** quant à sa volonté de détenir un objet quelconque (ex : « Allez, je veux vraiment celui-ci »)
- 6- **Refus total** d'une proposition (c.-à-d., suggestion pour résoudre un problème présent par rapport au partage de jouet) de l'ami à propos de la négociation.

Règles de décision :

CONTRÔLE PHYSIQUE

- **SUFFISANT** ○ Si l'enfant observé **prend un ou des jouets des mains de son ami**, le comportement est codé comme étant CONTRÔLANT. Si l'enfant tente clairement de prendre l'objet des mains de son ami, mais que celui-ci n'y arrive pas, le comportement peut également être codé comme contrôlant s'il est évident qu'il tente de prendre l'objet des mains de son ami. ○ Si l'enfant empêche son ami de prendre un objet se trouvant sur la table, ce comportement est CONTRÔLANT.
 - Si l'enfant tente **clairement** d'empêcher son ami de prendre un objet qu'il a dans ses mains, alors le comportement de l'enfant qui veut prendre l'objet ET de celui qui empêche son ami de prendre l'objet de ses mains sont codés comme contrôlant.
 - Si l'enfant tente de contrôler son ami physiquement (par ex., tire l'ami par le bras), le comportement est codé comme étant contrôlant.
- **NON SUFFISANT** ○ On ne code PAS le comportement comme étant contrôlant **si l'enfant prend un jouet qui se situe proche** de son ami ou qui a été présélectionné par ce dernier.
 - Simplement **prendre l'objet, le regarder et jouer** avec celui-ci n'est pas suffisant pour coder un comportement contrôlant. ○ Un enfant qui **garde un objet dans ses mains et explore (c.-à-d., joue avec le jouet, le manipule activement)** avec

ses mains un ou d'autres objets n'est PAS suffisant pour être considéré CONTRÔLANT.

- Tirer la boîte ou un objet vers soi n'est PAS suffisant pour coder cette variable.

- **EXCEPTIONS (Les règles d'exceptions prévalent sur les règles de la section « Suffisant »)** ○ Si l'enfant a **deux objets** dans la même main et qu'il semble jouer **avec l'un ou les deux objets**, alors le comportement n'est PAS codé comme étant contrôlant.

- Si l'enfant offre ou propose un objet à son ami, le comportement de prendre l'objet offert n'est pas codé en tant que contrôlant autant pour l'enfant qui propose l'objet que celui qui le prend.

CONTRÔLE VERBAL

- Pour coder le mot final, l'enfant doit être le seul à mentionner avoir terminé la tâche. Si les deux enfants disent avoir terminé la tâche ou **si les deux confirment avoir terminé** suite à une question dirigée de l'évaluateur, ce n'est pas codé comme un comportement contrôlant.

- Une phrase non terminée par l'enfant peut être considérée comme étant contrôlante. Ainsi, le fait que l'enfant n'ait pas terminé sa phrase n'est pas une raison pour ne pas coder cette variable si un autre argument le permet.

- **SUFFISANT**

- **Tous** les verbes conjugués à l'**impératif** ET dirigés envers l'ami sont codés sous la variable contrôlante. ○ **TOUS** les verbes « **vouloir** », « **prendre** », « **falloir** », « **devoir** » sont codés comme un comportement **contrôlant**. Par exemple, « je veux lui », « Il faut que tu fasses comme ça ». ○ **TOUT refus total** d'une proposition (c.-à-d., suggestion pour résoudre un problème présent par rapport au partage de jouet) de l'ami à propos de la négociation est codé comme étant un **comportement contrôlant**.

- **NON SUFFISANT**

- Les phrases incluant les deux personnes par des pronoms tels que « **nous** » ou « **on** », n'est pas suffisant pour être codé comme contrôlant.

- **EXCEPTIONS (Les règles d'exceptions prévalent sur les règles de la section « Suffisant »)** ○ Une expression contenant un verbe conjugué au **temps conditionnel** n'est **JAMAIS** codée comme étant un comportement contrôlant (ex., « je voudrais prendre un légo » n'est pas codé contrôlant, mais « je prendrai un légo » est codé contrôlant, car il est conjugué au futur).

- Si une expression contient par exemple un verbe au conditionnel et un verbe « prendre » (par ex., « je voudrais prendre un légo », l'exception du verbe au conditionnel prévaut sur le verbe « prendre » qui réfère au point 2 de la section « suffisant » de la variable contrôlant. Donc, on ne coderait pas cette expression comme étant contrôlante.

- Les verbes à l'**impératif** ne sont pas codés s'ils sont **CLAIREMENT** dits envers l'évaluateur **ou** CLAIREMENT dit envers soi-même (ex., « allez je suis capable ! » en se parlant à soi)
- Les mots d'excuse, tel que « excuse-moi », ne sont pas codés en tant que comportements contrôlants. ○ Les verbes « **vouloir** », « **prendre** », « **falloir** », « **devoir** » ne sont PAS codés comme étant des comportements contrôlants dans les situations suivantes : 1) si l'enfant pose une **question à son ami** (ex., « est-ce que je peux prendre celui-là »), 2) si l'enfant reconnaît la préférence de son ami (par ex., « ah ok, tu veux avoir celui-là ! ») 3) si l'enfant s'exprime **CLAIREMENT envers l'évaluateur** (par ex., « Mme, est-ce que qu'il faut en prendre cinq ? »), 4) si le **pronom d'un de ces verbes réfère directement à un objet** (ex., « il veut voir ses amis » en parlant du légo). Demander la permission à un ami de prendre un objet est sous la variable **prosocial**.
- Les **propositions égocentriques** ne sont PAS codées comme étant des comportements contrôlants dans les situations suivantes : 1) si l'enfant pose une **question à son ami** (ex., « est-ce que je peux prendre celui-là ») 2) si l'enfant **s'exprime simplement et poliment sans tenter de contrôler la négociation** (ex : « Est-ce que c'est correct si je prends celui-là ? »). Demander la permission à un ami de prendre un objet est sous la variable **prosocial**.
- Les verbes « **vouloir** » et « **prendre** » ne sont PAS codés en tant que comportement contrôlant s'ils sont conjugués avec le pronom « il/elle » au singulier ou au pluriel ou avec tous prénoms de personne (par ex., « Sandrine veut celui-là » n'est pas codé comme étant qu'un comportement contrôlant, car le verbe vouloir est conjugué avec le prénom « Sandrine » ; « On prend ceux-là » est codé comme un comportement contrôlant, car il est conjugué avec le pronom « On », celui-ci ne figurant pas dans cette règle d'exception).
- ATTENTION : À tous moments où un code prosocial ET un code contrôlant sont attribués à une même expression ou un même comportement, le code contrôlant est retiré. Ainsi, il ne devrait y avoir à AUCUN moment un code prosocial et un code contrôlant simultanément codés pour une même expression/comportement.

4. COMPORTEMENT PROSOCIAL

Type de codification : « Timed-event sequential continuous coding »

Référence : Adapté par Normand et al., 2011, 2013 et Parker et Herrera, 1996.

Définition : Ce code représente **tout comportement altruiste** durant lequel le bien-être de l'ami est favorisé et/ou considéré. Les comportements prosociaux envers l'évaluateur ne sont pas codés. Ce sont les comportements des enfants au sein de leur amitié qui importent.

Règles de décision :

- Ces comportements doivent être **clairs** pour être codés. Si un comportement est ambigu, ne pas le coder.
- Tous les actes de **politesse** démontrés envers l'adulte (aider l'adulte à nettoyer, lui dire « merci » ou « s'il-vous-plait ») ne sont PAS codés.
- **TOUS** les mots de **remerciement** (par ex., « Merci »), de **politesse** (par ex., « pourrais-tu m'aider svp »), de **félicitation** (par ex., « Bravo ») ou **d'excuses** (par ex., « Désolé ») envers l'ami, peu importe l'intention de l'enfant, SONT codés comme étant prosociaux.
 - o Ils ne sont PAS codés s'ils sont clairement dirigés envers l'évaluateur.
 - o **Les actes verbaux et clairs de politesse envers l'ami** (ex : « Ah ok, maintenant c'est à ton tour de choisir ») sont codés comme étant prosociaux.
- Un **ton de voix poli** n'est pas suffisant pour coder cette variable.
- Si l'enfant accepte la proposition (c.-à-d., suggestion pour résoudre un problème présent par rapport au partage de jouet) **égoцентриque ou neutre** de son ami, celle-ci sera codée comme étant prosociale. (Ex., « Ok » suite à une proposition égoцентриque).
- **Acceptation conditionnelle** : Acceptation **partielle** d'une proposition (c.-à-d., suggestion pour résoudre un problème présent par rapport au partage de jouet). Par exemple, « Oui, mais c'est moi qui choisis les cartes en premier », Hochement de la tête, « si tu me donnes celle de Bobby ».
- Lorsque les enfants se donnent un « **high five** », le code prosocial est mis autant à l'enfant qui a initié le comportement qu'à celui qui l'a supporté.
- Les **comportements de sacrifice de soi** exprimés verbalement ou non verbalement (par ex : laisser son ami avoir le cinquième jouet, donner à son ami un jouet qu'il voulait vraiment, « tu peux donner le cinquième jouet à ton frère ») sont codés comme étant prosociaux.
- Les **interrogations dirigées vers l'ami** (chercher à considérer/comprendre le bien-être ou la perspective de son ami dans le processus de négociation), lorsqu'elles sont en lien avec la tâche de négociation, sont codées comme étant prosociales.
- Les **propositions altruistes** (c.-à-d., suggestions pour résoudre un problème présent par rapport au partage de jouet qui avantage l'ami ; par ex., donner un jouet à l'ami même si le donneur ne semble pas particulièrement heureux de le faire ; « Prends alors les 3 légos, moi je prends les 2 cartes de hockey ») et **les propositions neutres** (c.-à-d., suggestions pour résoudre un problème présent par rapport au partage de jouet qui prend en considération l'ami (par ex., « on en prend deux chaque »)), sont codées comme étant prosociales.
 - o **Attention, par définition, une proposition doit contenir un verbe.** o Si c'est clair que l'enfant propose une solution sous forme d'interrogation, alors la proposition peut être codée même si elle est sous forme de question.
- **Encourager, vanter ou supporter l'ami** (mettre la main sur l'épaule de son ami) est codé comme étant prosocial.
- **Reconnaisances/demandes de préférence de l'ami** (ex : « Ah ok, tu préfères le trash pack »), que ce soit envers la tâche, envers un objet ou pour tout autre sujet, sont codées comme étant prosociales.

- Reconnaître la préférence d'un ami peut inclure le verbe « **vouloir** » (par ex., « ah tu veux ce trash pack là ! » ; « ah ok » suite à un partage de préférence).
- **Le fait de reconnaître/considérer/favoriser** le bien-être de l'ami est codé sous cette variable.
 - Par exemple, faire roche-papier-ciseaux avec son ami afin de choisir le prochain jouet.
 - Par exemple, « c'est pas égal, parce que t'en as juste deux ».
- **ATTENTION !** À tous moments où un code prosocial ET un code contrôlant sont attribués à une même expression ou à un même comportement, le code contrôlant est retiré. Ainsi, il ne devrait y avoir à AUCUN moment un code prosocial et un code contrôlant codés simultanément pour une **même expression/comportement**.
- Pour les comportements non mentionnés dans les règles de décision, lorsque ce n'est pas clair si ce que l'enfant verbalise est de caractère moqueur (comportement agressif) ou prosocial, le comportement ne doit PAS être codé (ni prosocial, ni agressif). Le comportement verbal n'est pas suffisant pour coder une moquerie.

5.COMPORTEMENT AGRESSIF

Type de codification : « Timed-point sequential continuous coding »

Référence : Adapté de Dishion et al. (2004) et Lindhal & Malik (2000)

Définition : Ce code inclut des **comportements agressifs verbaux et physiques potentiellement blessants et dirigés envers l'ami**. Il inclut également toutes plaintes et toutes accusations verbalisées à l'adulte à propos de l'ami, celles-ci étant clairement potentiellement blessantes pour l'ami. Ce code n'inclut PAS les comportements agressifs envers soi-même ou envers la tâche (qui sont considérés comme des « affects négatifs ».)

Exemples d'agressions verbales envers l'ami. À noter que ce code comprend les exemples suivants, mais n'est pas exhaustif. Les comportements non inclus dans cette liste peuvent être codés s'ils correspondent à la définition :

- Attaques quant au caractère ;
- Attaques quant aux compétences ;
- Attaques quant à l'apparence physique (« Tu vas briser la caméra avec un visage comme ça ! ») ;
- Attaques quant au concept de soi ;
- Insultes ;
- Sarcasme/provoquer/se moquer ;
- Accuser et blâmer (par ex., « Tu triches ! Ce n'est pas juste ! Ah come on ! Ouch Sébastien ! ») ;
- Juger et critiquer ;
- Menace réelle (ex : « Je vais te frapper ! ») ou faire semblant d'être réellement menaçant (ex : « Je t'ai tiré ! Tu es mort ! Pow pow pow ! ») ;

- Dire des moqueries/humilier (ex : « hahahaha tu as perdu, loser !! ») ;
- Blasphémer après l'ami (ex : « Fuck you »). Blasphémer en général ou parce que la tâche est difficile n'est pas comme un comportement agressif envers un ami.
- Traiter de nom (ex : « Tu es stupide ») ;
- Tout exemple mentionné ci-haut rapporté à l'adulte et à propos de l'ami.
- Toutes réponses insensibles et claires à un partage de préférence de l'ami (indifférence marquée et active ; ex., Enfant 1 : « Lui c'est mon préféré ! » — Enfant 2 : « On s'en fou que ce soit ton préféré ! »)
- Toutes réponses insensibles claires d'un enfant à une demande de son ami de répéter ce que l'enfant vient de dire ou encore à une demande de clarification qui n'ont pas de lien direct avec la tâche de partage où l'enfant refuse activement de lui répondre, témoignant d'une indifférence marquée à l'égard de son ami (ex., Enfant 1 : « quoi, qu'est-ce que tu as dit ? ». — Enfant 2 : « Whatever, laisse faire ! »).

Exemples d'agressions physiques envers l'ami : À noter que cette variable comprend les exemples suivants, mais ceux-ci ne sont pas exhaustifs. Les comportements non inclus dans cette liste peuvent être codés s'ils correspondent à la définition : — Pousser/lancer le jouet de l'enfant sur le plancher.

Règles de décision :

- Si l'enfant manifeste des affects négatifs en plus d'avoir un comportement agressif envers son ami, on doit coder les deux comportements (**l'affect négatif et l'agression verbale**). En cas de doute, prioriser le **comportement non-verbal**, donc l'affect négatif. Les agressions verbales envers un ami doivent être claires.
- Les comportements agressifs envers l'ami **n'incluent PAS les comportements agressifs envers soi-même, la tâche et/ou envers l'évaluateur**. Ceux-ci sont considérés comme des « affects négatifs ».
- Tous les **ordres** donnés à un ami (ex : « Déplace-toi ! ») ne sont PAS codés comme étant un comportement agressif. Les ordres sont codés comme étant des **comportements contrôlants**.
- Prendre dans ses mains un jouet **situé proche de l'ami ou présélectionné** par ce dernier n'est PAS codé sous cette variable.
- Le **contrôle physique de la boîte ou des jouets** (ne pas laisser l'ami prendre un objet, garder les jouets dans ses mains, prendre un jouet des mains de son ami, etc.) n'est PAS codé comme étant un comportement agressif. Ceci doit être codé comme un « comportement contrôlant ».
- Les **expressions de douleur** (ex., « Aow », « ouch ») sont codées comme étant agressives SAUF s'il est clair que c'est envers l'évaluateur.
- **Toutes accusations ou plaintes** (verbales ou non verbales) devraient être codées sous cette variable.
 - o Les « **heille** », « **haye** », « **aill** », « **aiiii** », « **hey** » (ou tout groupement de lettre faisant le même son lorsqu'on le lit), les « **ben là** » et les « **mais là** » dit en contexte de jeux sont **toujours** codés comme une accusation envers l'ami, SAUF s'il est clair

que le « heille » ou les « ben là » et les « mais là » est une accusation envers l'évaluateur. ○ Pour coder une plainte envers l'ami lorsque l'enfant nomme seulement le nom de l'ami (ex., Ah mira ; Mira !!!), l'expression doit 1) être dit avec un ton de plainte exprimant une émotion négative (ex., déception, frustration, tristesse) ; 2) être précédé d'un contexte qui pourrait être interprété comme étant propice à une plainte/accusation. ○ Toutes **plaintes** ou **accusations** envers l'ami sont codées sous cette variable (ex., « moi j'en ai juste 2 »).

- Pour les comportements non mentionnés dans les règles de décision, lorsque ce n'est pas clair si ce que l'enfant verbalise est une moquerie (comportement agressif) ou est prosocial, le comportement ne doit PAS être codé (ni prosocial, ni comportement agressif). Le comportement verbal n'est pas suffisant pour coder une moquerie.
- Tous **comportements insensibles marqués et actifs** envers l'ami doit être codé comme étant un comportement agressif.
- Tout comportement agressif est considéré envers l'ami **SAUF** s'il est clair que ce comportement est envers l'évaluateur. Par exemple, un enfant qui dit « ce n'est pas juste » est considéré agressif, sauf s'il a clairement dit ceci à propos de ce que l'évaluateur a dit. Si ce n'est pas clair, le comportement est considéré comme étant fait envers l'ami.

6.PARTAGE DE PRÉFÉRENCE

Type d'enregistrement : « Timed-point sequential continuous coding »

Référence : Adapté par Normand et al. (2011)

Définition : Une affirmation faite par un enfant avec l'objectif de communiquer ses préférences personnelles et subjectives (goûts, dégoûts, opinions) à l'ami.

Exemple. À noter que ce code comprend les exemples suivants, mais ceux-ci ne sont pas exhaustifs. Les comportements non inclus dans cette liste peuvent être codés s'ils correspondent à la définition :

- « Lui, c'est le meilleur ! »
- « Lui, c'est le pire trash pack »
- « J'aime cette carte »
- « J'aime le hockey »
- « J'aimais ça les légos, quand j'étais plus jeune »
- « Je déteste les trash pack »
- « Les Canadiens sont pochés »
- « Moi je prends lui parce qu'il est beau » (contrôlant + partage de préférence, voir règles de décision) »
- « Lui y est beau (partage de préférence) ; oui (partage de préférence aussi) »
- « Ahhhhhhhhhhhhhhhh Pokemon cool ! »

- « Je n'aime pas ces équipes-là »
- « Oui, elle est belle »
- « J'aimerais ça qu'on trouve une solution égale »

Règles de décision :

- Pour mettre ce code, l'enfant doit partager une **préférence subjective pertinente** au **partage des objets** (ses goûts, des dégoûts, etc.) et non seulement donner des **informations objectives** sur un jouet ou sur un sportif, etc. (par ex., « ça c'est Crosby » ; « elle est rare »).
- Le partage **d'informations objectives** (par ex., « ça c'est des Canadiens » ; « ça c'est Crosby » ; « lui y a plus de points » ; « elle est rare » ; « ce sont des cartes de hockey », ne sont **PAS** codifiées.
- Le fait d'aimer, par exemple, la couleur bleue peut être codé s'il y a certains jouets bleus ou si ceci a du sens dans le contexte de la tâche. Toutefois, « j'aime le chocolat » par exemple ne fait probablement pas de sens dans le contexte de la négociation à moins qu'il y ait un jouet qui a un lien avec le chocolat. Ainsi, s'il n'y a pas de lien apparent avec la négociation des cartes, on ne codifie PAS cette préférence.
- Le partage de préférence peut être en lien avec un/des **objet(s)** (par ex., il est beau lui) ou envers le **processus** de négociation (par ex., j'aimerais ça en avoir deux).
- Les préférences peuvent être actuelles ou passées (par ex., « j'aimais ça quand j'étais petit les trash pack »)
- L'enfant qui partage des préférences subjectives peut donc exprimer qu'il aime ou non quelque chose.
- **Une réponse à une demande de préférence** avec un « oui, je l'aime » ou « non, est poche ! » est également codé comme partage de préférence. Toute réponse pertinente à une demande de préférence est codée (même si c'est un hochement de tête).
- En général, l'enfant qui partage ses préférences subjectives doit utiliser les verbes « **aimer** » ou « **détester** » ou **des mots similairement reliés au partage d'opinion**, par ex., « elle est poche cette carte-là » ; « cette carte-là est la meilleure »).
- **Une expression ou une onomatopée accompagnée d'une exclamation émotionnelle envers un objet partageant une opinion, ou une préférence envers un ou des objets sont codées s'ils sont clairement envers un ou des objets spécifiques et s'il est clair que l'enfant partage une préférence/opinion envers celui-ci (ex., qu'il l'aime, qu'il ne l'aime pas, qu'il le trouve bizarre, etc.).**
 - o Pour coder une onomatopée, l'enfant doit regarder directement le ou les objet(s).
- L'affirmation pour communiquer ses préférences peut être faite directement à l'ami ou par le biais de l'évaluatrice.

EXCEPTION :

- Si l'enfant utilise les verbes « **vouloir** », « **prendre** », « **devoir** », « **falloir** » à **n'importe quel temps de conjugaison EXCEPTÉ à l'infinitif**, ils ne peuvent pas être codés comme étant des partages de préférence (par ex., « je veux elle » ne serait PAS codé comme

partage de préférence, alors que « j'aimerais prendre lui » serait codé comme un partage de préférence).

7.INTIMITÉ

Type d'enregistrement : Évaluation globale post-observation (échelle de 0 à 5)

Référence : Adapté par Youngblade & Belsky (1992).

Définition : Le degré d'intimité étroit dans une dyade se réfère à l'aisance avec laquelle les amis sont affectueux, confortables et chaleureux l'un avec l'autre. L'emphase de ce code est mise sur le partage d'émotions positives et la tonalité émotionnelle positive de la dyade.

Dans **les dyades témoignant d'une faible intimité**, les amis semblent désengagés, distants et déconnectés l'un de l'autre. On y observe un environnement peu chaleureux et cohésif. De plus, les amis démontrent rarement de l'affection physique ou verbale l'un envers l'autre. Si un membre de la dyade s'éloigne constamment de son ami lorsque ce dernier tente de s'en approcher, la variable intimité devrait être codé « faible » pour cette dyade. Une faible intimité peut aussi être observée par la tension et la distance entre les deux enfants (ils semblent être des étrangers).

Dans **les dyades ayant un niveau élevé d'intimité**, il existe un sens d'appréciation mutuelle entre les amis. On peut observer plusieurs rires conjoints, un contact visuel et/ou physique, une proximité physique et de l'affection. Les amis semblent être très confortables l'un avec l'autre et semblent passer du bon temps ensemble.

Pointage

0 = Aucune preuve de ce comportement

- Les enfants semblent être des étrangers ou il existe un important manque d'intimité dans cette dyade.
- **ET** il existe une froideur remarquable ; un enfant plus en retrait que l'autre ; les deux enfants sont en retrait.
- **ET** les amis ne passent aucunement un bon moment ensemble.
- Aucune proximité physique
- Aucun signe d'affection

1 = Des preuves très mineures de ce comportement — Les enfants

semblent se connaître.

- **L'une des preuves suivantes est présente :**
 - Les enfants ne semblent pas être confortables l'un avec l'autre.
 - OU il y a un peu de tension et de froideur.
 - OU un enfant est plutôt en retrait par rapport à l'autre.
 - OU ils ne partagent pas de bons moments ensemble.

- **Absence de preuves de ces comportements :**
 - Aucune proximité physique ○ Aucun signe d'affection
- Qu'est-ce qui différencie 0 de 1 ? Lors de toute présence du comportement ; le 0 devient un 1. Un 1 peut en principe être considéré comme n'étant « pas un 0 ».

2 = Une évidence mineure de ce comportement — Les enfants
semblent être des amis.

- Ils semblent, la plupart du temps, confortables entre eux et/ou montrent parfois de la proximité physique.
- **Une évidence mineure d'un de ces comportements :**
 - Ils semblent passer un bon moment ensemble, mais il n'y a pas de fortes manifestations de rires, d'affection et d'intimité ; ○ OU il y a un peu de tension et de froideur.
- **Peu de preuves de ces comportements :** ○ Il n'y a pas de fortes manifestations de rires partagés (un rire partagé est un rire simultané par les deux enfants à propos de la même chose, avec ou sans contact visuel) et d'affection.
 - Globalement, l'intimité est rare.
- Un 2 représente la présence du comportement qui est plus fort et plus prévalent qu'un 1 même s'il n'est pas fréquent de façon générale.

3 = Quelques preuves de ce comportement

- Les enfants semblent être de bons amis.
- Ils semblent être confortables entre eux et/ou manifestent de la proximité physique.
- **L'une des preuves suivantes est présente :**
 - Ils semblent passer un bon moment et manifestent un ou deux rires partagés (un rire partagé est un rire simultané par les deux enfants à propos de la même chose, avec ou sans contact visuel) OU ;
 - Un bref moment positif avec leur ami.
- Globalement, l'interaction est plaisante.
- Ils manifestent parfois de l'affection.
- La différence entre un 3 et un 2 s'inscrit dans le fait que le comportement est plus rare que fréquent, mais qu'il est tout de même mémorable.

4 = Des preuves solides de ce comportement — Les enfants
semblent être de bons amis.

- Ils sont complètement confortables entre eux et/ou démontrent beaucoup de proximité physique.
- **L'une des preuves suivantes est présente :** ○ Ils semblent passer un bon moment et manifestent 3-4 rires partagés (un rire partagé est un rire simultané par les deux enfants à propos de la même chose, avec ou sans contact visuel) OU ;

- Des moments positifs ensemble en plus de manifester de l'affection l'un envers l'autre OU ;
- Les enfants ont au moins une importante manifestation de rires ou de plaisirs partagés.
- La différence entre un 4 et un 3 s'inscrit dans le fait que le comportement semble se produire plus souvent, être omniprésent ou se démarquer comme quelque chose qu'une autre personne se souviendrait de l'interaction.

5 = Des preuves très solides de ce

comportement — Les enfants semblent être de meilleurs amis.

- Ils semblent pouvoir lire la pensée de l'autre, en plus de manifester beaucoup de proximité physique. Ils semblent passer un très bon moment du début à la fin.
- Ils manifestent beaucoup de rires et de moments partagés. Ils montrent beaucoup d'affection l'un envers l'autre.
 - La différence entre un 5 et un 4 s'inscrit dans le fait que le comportement est très important (voir le plus important). Ce comportement semble être la principale chose qu'une personne remarquerait en regardant l'interaction.

8. Coopération

Type d'enregistrement : Évaluation globale post-observation (échelle de 0-5)

Référence : Adapté de Simpkins & Parke (2001)

Définition : La mesure dans laquelle les partenaires **travaillent ensemble sur la tâche**. Par exemple, les partenaires peuvent démontrer un ou plusieurs des comportements suivants : comportements de partage, désir de fonctionner en équipe, décider chacun leur tour, prendre des initiatives durant la tâche, écouter l'autre personne ou éviter d'être distrait.

Exemples :

Les dyades ayant une **faible coopération** incluent des dyades dans lesquelles au moins un des membres :

- 1) fait tout le travail pendant que l'autre suit les instructions données par l'ami, et/ou ;
- 2) est mis de côté et/ou ;
- 3) évite de faire la tâche (hors tâche).

Durant la tâche, les amis ne démontrent pas de comportements de partage, n'agissent pas chacun leur tour, ne s'écoutent pas et/ou sont mis de côté.

Les dyades avec **haute coopération** incluent des dyades où les partenaires :

- 1) travaillent ensemble sur la tâche et/ou ;

-
- 2) démontrent des comportements de partage et/ou ;
- 3) agissent chacun leur tour et/ou ;
- 4) s'écoutent mutuellement et/ou ; 5) évitent de mettre l'autre de côté.

Il est à noter qu'être mis de côté brièvement par le partenaire peut tout de même se mériter un haut pointage (4) dans le cas où la motivation à réussir la tâche est assez élevée.

Pointage

0 = Aucune preuve du tout du comportement (0 %)

- La dyade est en conflit majeur durant toute la tâche.
Un enfant ou les deux enfants n'écoute(nt) pas son partenaire durant toute la tâche (involontairement ou en mettant intentionnellement son partenaire à part).
- Absence de travail d'équipe.

1 = Preuves très mineures de ce comportement (0-5 %)

- La dyade est en conflit durant toute la tâche ou ;
- Une personne en particulier démontre des comportements de coopération et du travail d'équipe très bref ou ;
- Un enfant ou les deux enfants est/sont majoritairement distrait(s) durant la tâche (85 %).
- Un 0 se différencie d'un 1 lorsqu'il y a présence du comportement. Dans ce cas, on indique 1.
- Un 1 peut fondamentalement être défini comme n'étant pas un 0.

2 = Preuves mineures de ce comportement (moins de 25 %)

- La dyade est majoritairement conflictuelle (c.-à-d., que des désaccords sont exprimés verbalement ou non verbalement pendant au moins 75 % du temps du vidéo) OU ;
- Une personne en particulier démontre des comportements de coopération et un peu de travail d'équipe (moins de 25 %).
- Un ou les deux enfants est/sont distrait(s) lors de la tâche (moins de 60 %).
- Un 2 représente la présence du comportement de façon plus forte et plus prévalente que pour un 1, mais le comportement reste peu fréquent en général.

3 = Il y a quelques preuves du comportement (moins de 50 %)

- La dyade n'est majoritairement pas conflictuelle (c.-à-d., que des désaccords sont exprimés verbalement ou non verbalement pendant moins de 25 % du temps du vidéo) — Les enfants s'écoutent mutuellement (entre 25 % et 50 %).
- Il peut arriver qu'un enfant décide entièrement, mais il y a généralement un peu de travail d'équipe (moins de 50 %) ou ;
- La moitié du temps, un enfant ou les deux enfants sont distrait(s) durant la tâche (moins de 50 %).

-
- La différence entre un 3 et un 2 s'inscrit dans le fait que c'est encore moins fréquent que fréquent, mais c'est perceptible.

4 = Fortes preuves du comportement (plus de 50 %)

- La dyade a été peu conflictuelle. Si elle l'a été, ce n'est que très brièvement et les enfants ont trouvé une stratégie pour compléter la tâche.
- Il peut arriver qu'un enfant prenne davantage de décisions, mais la plupart du temps, les enfants démontrent un travail d'équipe (plus de 50 %).
- Un enfant ou les deux enfants est/sont très peu distrait(s) durant la tâche (moins de 15 %) — Une motivation à compléter la tâche collectivement est démontrée par les deux enfants.
- La différence entre un 4 et un 3 s'inscrit dans le fait que le comportement semble être plus fréquent que non fréquent et qu'il semble être prédominant. Le comportement semble être une chose importante que quelqu'un soulèverait en décrivant l'interaction.

5 = Très fortes preuves du comportement (plus de 80 %)

La dyade n'a aucunement été conflictuelle et les enfants ont trouvé une stratégie pour compléter la tâche.

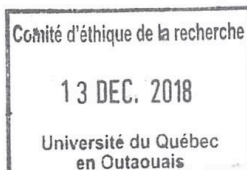
- Ils démontrent du travail d'équipe du début de l'activité, et ce, jusqu'à la fin (plus de 80 %).
- Les deux enfants prennent part à la décision finale et ont un mot à dire sur le résultat final de la tâche.
- Aucun des enfants n'a été distrait.
- Les deux enfants démontrent un niveau élevé de motivation pour compléter la tâche ensemble.
- La différence entre un 5 et un 4 s'inscrit dans le fait que le comportement est très important et qu'il est l'élément principal (le plus proéminent, voire le seul) qu'une autre personne se rappellerait à propos de l'interaction. Le comportement semble être l'élément principal qu'une personne soulèverait en regardant la vidéo.

Références :

- Dishion, T.J., Nelson, S.E., Winter, C.E., & Bullock, B.M. (2004). Adolescent friendship as a dynamic system: Entropy and deviance in the etiology and course of male antisocial behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 651-663.
- Lindahl, K. M., Malik, N. M., Kaczynski, K., & Simons, J. S. (2004). Couple power dynamics, systemic family functioning, and child adjustment: A test of a mediational model in a multiethnic sample. *Development and Psychopathology*, 16(3), 609-630. doi: 10.1017/S0954579404004699.
- Normand, S. Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M.— F., Chupetloskva-Anastasova, A., Kuehn, S. M. & Robaey, P. (2013). Continuities and changes in the friendships of children with and without

-
- Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A longitudinal, observational study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1161-1175. doi: 10.1007/s10802-0139753-9759.
- Normand, S., Mikami, A., & Lee, M. D. (2012). Friendship interaction coding scheme (FICS): A coding system of children's friendship quality. Unpublished Document.
- Normand, S., Schneider, B.H., Lee, M.D., Maisonneuve, M.F., Kuehn, S.M., & Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis)manage their real-life dyadic friendships? A multimethod investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 293-305. doi : 10.1007/s10802-010-9450-x.
- Parker, J. G., & Herrera, C. (1996). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology*, 32(6), 1025-1038. doi: 10.1037/0012-1649.32.6.1025
- Simpkins, S.D., & Parke, R.D. (2001). The relations between parental friendships and children's friendships: Self-report and observational analysis. *Child Development*, 72, 2, 569-582.
- Youngblade, L.M., Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-years-olds' close friendships. A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28, 700-713. doi:dx.doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.700.

ANNEXE H



Déclaration éthique

<p>NUMÉRO DE DOSSIER :</p> <p style="font-size: 2em; color: blue;">3119</p> <p>Cet espace est réservé au CÉR</p>
--

1- TITRE

<p>1.1 – Titre du projet de recherche ou de l'infrastructure financée Veuillez définir tout sigle ou acronyme.</p> <p>Projet (remplir les sections 2, 3, 4, 6, 7 et 8) :</p> <p>Validation d'une mesure d'observation de la qualité d'amitié chez les enfants avec TDAH lors d'une situation de conflit potentiel et de négociation</p> <p>Infrastructure financée (remplir les sections 2, 5, 6 et 8) :</p>

2- PERSONNE RESPONSABLE DU PROJET OU DE L'INFRASTRUCTURE DE RECHERCHE

2.1 – Identification	
<input checked="" type="checkbox"/> Madame <input type="checkbox"/> Monsieur	Prénom: Mélodie Nom: Brown
2.2 – Statut	
<input type="checkbox"/> Professeur <input type="checkbox"/> Autre Précisez:	<input checked="" type="checkbox"/> Étudiant Code permanent: <input type="checkbox"/> Stagiaire postdoctoral Code permanent:
2.3 – Coordonnées	
Adresse de correspondance:	Département: Psychologie et psychoéducation
Adresse électronique: brom25@uqo.ca	Programme (ex.: Maîtrise en ..): Doctorat en psychologie clinique
Téléphone: Jour: Soir:	Directeur/directrice de recherche: Sébastien Normand N° de poste: 2220

3- CO-CHERCHEURS

Nom	Statut (P) Professeur (E) Étudiant (R) Personnel de recherche	Établissement
Amori Mikami	P	UBC

4- RENSEIGNEMENTS RELATIFS À UN PROJET DE RECHERCHE

(Veuillez remplir toutes les sections)

<p>4.1 – Ce projet est-il financé? Veuillez définir tout sigle ou acronyme.</p>	
<p><input checked="" type="checkbox"/> Oui. Par qui? : Instituts de Recherche en Santé du Canada (IRSC) <input type="checkbox"/> Non</p>	
<p>4.2 – Unité budgétaire (si disponible)</p>	
<p>Voir dossier #703444</p>	
<p>4.3 – Numéro d'octroi fourni par l'organisme subventionnaire</p>	
<p>CIHR #MOP-125897</p>	
<p>4.4 – Ce projet est-il sous la responsabilité d'un autre établissement? Veuillez définir tout sigle ou acronyme.</p>	
<p><input type="checkbox"/> Oui. Lequel? : <input checked="" type="checkbox"/> Non</p>	
<p>4.5 – Les projets soumis au CÉR doivent avoir fait l'objet d'une évaluation scientifique. Ce projet a fait l'objet d'une évaluation par :</p>	
<p><input checked="" type="checkbox"/> un comité d'organisme subventionnaire</p>	<p>Lequel: IRSC (Human Dev., Child & Youth Health)</p>
<p><input type="checkbox"/> un comité de recherche départemental</p>	<p>Lequel:</p>
<p><input type="checkbox"/> le comité de la recherche et de la création de l'UQO</p>	
<p><input type="checkbox"/> un pair</p>	<p>Lequel:</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> un directeur de recherche</p>	<p>Lequel: Sébastien Normand</p>
<p><input type="checkbox"/> autre</p>	<p>Lequel:</p>
<p>Si votre projet n'a pas fait l'objet d'une évaluation scientifique, veuillez en expliquer les raisons:</p>	

5- RENSEIGNEMENTS RELATIFS AU FINANCEMENT D'INFRASTRUCTURE DE RECHERCHE NE NÉCESSITANT PAS UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE.

<p>5.1 – Nom de l'organisme subventionnaire Veuillez définir tout sigle ou acronyme.</p>
<p>5.2 – Numéro de l'unité budgétaire (si disponible)</p>

6- DÉCLARATION DE CONFLIT D'INTÉRÊTS

- OUI**, je déclare qu'il existe un risque de conflit d'intérêts personnel ou institutionnel réel, potentiel ou apparent, et que j'ai complété le formulaire *Déclaration de conflit d'intérêts* qui se trouve à l'annexe B de la *Politique d'intégrité dans les activités de recherche et de création* et l'aie transmise aux personnes concernées.
- NON**, je déclare qu'il n'existe aucun risque de conflit d'intérêts personnel ou institutionnel réel, potentiel ou apparent tel que défini dans *Politique d'intégrité dans les activités de recherche et de création*.

7- PROJET DE RECHERCHE

(Cochez la case qui décrit le mieux votre situation)

<p>SECTION A - ACTIVITÉS DE RECHERCHE NÉCESSITANT UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE</p>
<p>JE DÉCLARE QUE MON PROJET DE RECHERCHE EST:</p>
<p><input type="checkbox"/> Une recherche menée avec des êtres humains par le biais d'une intervention, d'une interaction, d'une observation en milieu naturel ou la collecte de données confidentielles et personnelles sur des individus qui ne sont pas disponibles publiquement;</p>
<p><input checked="" type="checkbox"/> Une utilisation secondaire de données (c'est-à-dire pour des fins autres que celles pour lesquelles elles ont été recueillies) qui contiennent de l'information qui peut permettre d'identifier un être humain ou un groupe et qui ne sont pas accessibles ni disponibles publiquement;</p>
<p><input type="checkbox"/> Une recherche qui se situe à l'intérieur d'un programme ou d'un projet déjà approuvé par le Comité d'éthique de la recherche, mais pour lequel le chercheur (professeur ou étudiant) effectue un recrutement non prévu au projet initial;</p>
<p><input type="checkbox"/> Une recherche qui comporte l'utilisation de renseignements nominatifs issus d'un projet préalablement approuvé ou d'une banque de données, mais dont l'information sera utilisée à des fins non prévues initialement, ou qui débordent des paramètres du consentement donné à l'origine;</p>
<p><input type="checkbox"/> Autre – vous devez fournir le détail de vos activités de recherche:</p>

SECTION B – ACTIVITÉS DE RECHERCHE NE NÉCESSITANT PAS UN CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	
JE DÉCLARE QUE MON PROJET DE RECHERCHE EST:	
<input type="checkbox"/>	Une recherche qui a trait à une personnalité publique ou à un artiste vivant et qui repose sur des documents accessibles au public, sans que la personne concernée ne soit approchée directement;
<input type="checkbox"/>	Un projet de recherche fondé exclusivement sur l'utilisation secondaire de renseignements anonymes ou de matériel biologique humain anonyme, à condition que les procédures de couplage, d'enregistrement ou de diffusion ne créent pas de renseignements identificatoires (EPTC2, article 2.4);
<input type="checkbox"/>	Des activités artistiques qui intègrent essentiellement une pratique créative et qui ne font pas appel à une pratique créative en vue de recueillir auprès de participants des réponses qui seront ensuite analysées dans le cadre des questions liées au projet de recherche (EPTC2, article 2.6);
<input type="checkbox"/>	Un sondage et/ou une étude de marché, réalisés sans recueillir des renseignements personnels et/ou confidentiels;
<input type="checkbox"/>	Une étude d'assurance-qualité pour une entreprise ou une organisation, une étude comparative de performance ou étude de coûts d'utilisation;
<input type="checkbox"/>	Une évaluation de rendement ou administration de tests effectués dans le contexte d'un cours ou d'un processus pédagogique régulier qui ne comporte aucun élément de recherche;
<input type="checkbox"/>	Une analyse de politiques publiques, enquête journalistique, critique littéraire;
<input type="checkbox"/>	Une étude strictement limitée à l'évaluation du rendement d'un organisme ou de son personnel;
<input type="checkbox"/>	Autre - vous devez fournir le détail de vos activités de recherche:

Si vous avez coché l'une des cases apparaissant à la **Section A**, vous devez remplir une *Demande de certificat d'éthique pour une recherche avec des êtres humains ou avec des données secondaires*, selon le cas. Les formulaires sont disponibles à l'adresse www.uqo.ca/ethique

Si vous avez coché l'une des cases apparaissant à la **Section B**, vous n'avez pas à remplir une demande de certificat d'éthique. Si au cours de votre projet vous deviez modifier votre recherche par l'ajout de participants humains ou faire une utilisation secondaire de données qui permet d'identifier des sujets, vous devrez remplir une demande de certificat éthique et l'acheminer au secrétariat du comité d'éthique de la recherche avant de commencer et/ou de poursuivre vos activités.

8- SIGNATURES

Je déclare que toutes les informations fournies dans la présente Déclaration éthique sont exactes et complètes. Je m'engage à respecter les principes de protection des renseignements personnels, à informer les membres de mon équipe de recherche des règles de respect de ces principes et à leur faire signer un engagement à la confidentialité, le cas échéant.

SIGNÉ à (lieu)  , le (date) 01-12-2018

Signature de la personne responsable de l'activité de recherche
 Authentification électronique si transmission par MOODLE

Pour les projets des étudiants/étudiantes et des stagiaires postdoctoraux, la signature de la personne qui supervise l'activité de recherche est également requise.

SIGNÉ à (lieu)  , le (date) 12 décembre 2018

Signature du directeur ou de la directrice de recherche
 Authentification électronique si transmission par MOODLE

SECTION RÉSERVÉE AU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

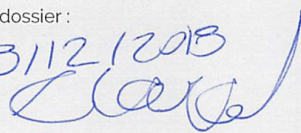
Numéro de dossier :

Date :

Signature :

3119

13/12/2018



SECTION RÉSERVÉE À L'ADMINISTRATION POUR L'OUVERTURE DU COMPTE

Unité budgétaire confirmée :

Date :

Signature :