

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

**Université du Québec en Outaouais**

**Titre de l'essai : Développement et validation d'une mesure d'observation de la qualité  
des amitiés des enfants agressifs en début de scolarité**

Essai doctoral  
Présenté au  
Département de psychoéducation et de psychologie

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

Par  
© Cindy MARCOTTE-DURAND

Mars 2021

**Composition du jury**

**Titre de l'essai : Développement et validation d'une mesure d'observation de la qualité des amitiés des enfants agressifs en début de scolarité**

Par  
Cindy Marcotte-Durand

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

Marie-Claude Salvas, Ph. D., co-directrice de recherche, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

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

Sylvain Coutu, Ph.D., examinateur interne et président du jury, Département de psychoéducation et de psychologie, Université du Québec en Outaouais.

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

Charlaine St-Jean, Ph.D., examinatrice externe, Secteur disciplinaire des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.

## Résumé

Des études montrent que les jeunes enfants présentant une problématique d'agressivité physique chronique tendent à se choisir comme amis et que cette association peut être un facteur de risque dans le maintien ou l'augmentation de leurs conduites agressives. Quelques études documentent que certaines facettes de la qualité de ces relations amicales sont susceptibles de magnifier cette influence négative entre amis agressifs, notamment un niveau élevé de camaraderie et de conflits au sein de la relation. Cependant, d'autres études, bien que peu nombreuses, documentent que les relations amicales peuvent possiblement être bénéfiques au plan de l'ajustement social de ces enfants, spécialement lorsque leurs amitiés sont caractérisées par certaines facettes positives telles que le soutien et le recours à des stratégies de résolution socialement adéquates lors d'interactions conflictuelles entre amis. Bien que les mesures auto-rapportées représentent la norme pour évaluer la perception des enfants face à la qualité de leurs relations, les mesures d'observation comportent aussi des avantages pour les jeunes enfants agressifs qui peuvent présenter certaines limites verbales et sociocognitives. Or, à ce jour, peu d'outils ont été élaborés et validés pour observer la qualité des relations amicales des jeunes enfants agressifs qui débutent leur scolarité. **Objectifs** : Le présent essai doctoral a pour but de 1) décrire la démarche d'élaboration et de validation d'une mesure d'observation de la qualité de l'amitié des jeunes enfants agressifs et 2) d'examiner ses propriétés psychométriques (c.-à-d., sa fidélité inter-juges, sa validité de construit, sa validité critériée et sa validité convergente). **Méthode** : 34 dyades formées d'un enfant agressif à la maternelle ou en première année et de son meilleur ami ont complété une tâche d'observation filmée, sous forme de bricolage en sept étapes. Pour chaque étape, deux observateurs indépendants ont codé cinq dimensions de la qualité de leur relation amicale jugées importantes à l'aide de la mesure d'observation, soit : 1) la sensibilité, 2) la camaraderie, 3) l'équilibre de l'influence au sein de la relation, 4) le désaccord, et 5) la prosocialité en contexte de résolution de désaccord. **Résultats** : Les résultats indiquent que la mesure d'observation présente une fidélité inter-juges satisfaisante pour l'ensemble de ses échelles dimensionnelles (ICCs variant de 0.77 à 0.90). Outre trois exceptions, les résultats indiquent aussi que les échelles de la mesure d'observation ne sont généralement pas corrélées entre elles. Or, trois corrélations atteignent le seuil de signification. Une association modérée et positive est observée entre les dimensions camaraderie et désaccord ( $r = 0.38, p < 0.05$ ). Une association modérée et positive est également observée entre les dimensions sensibilité et prosocialité en contexte de résolution de désaccord ( $r = 0.43, p < 0.05$ ). Enfin, une association modérée et négative est relevée entre les dimensions équilibre de l'influence au sein de la relation et désaccord ( $r = -0.42, p < 0.05$ ). Les résultats démontrent aussi très peu de liens significatifs entre les dimensions observées de la qualité de l'amitié et celles rapportées sur les questionnaires des enfants participants et de leur enseignant. Ils relèvent cependant une association modérée et négative entre la sensibilité observée au sein de la dyade d'amis ainsi que la prosocialité observée dans le contexte de leurs désaccords et les conduites agressives généralisées envers leurs pairs à l'école rapportées par leur enseignant. **Conclusions** : Les résultats obtenus sont prometteurs et confirment, dans une certaine mesure, les qualités psychométriques de la mesure d'observation (principalement sa fidélité). La mesure d'observation permet notamment de documenter des liens intéressants entre les différents aspects observés de la qualité de l'amitié des jeunes enfants agressifs, ainsi qu'entre une dimension spécifique de leur relation amicale (la sensibilité) et leurs comportements d'agressivité physique généralisés. D'autres études sont cependant nécessaires avant de statuer de façon définitive sur sa validité. Enfin, les retombées de ces résultats pour la recherche et la pratique sont discutées.

*Mots clés* : agressivité physique, qualité de l'amitié, mesure, observation, début de scolarité.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
CHAPITRE I.....	9
INTRODUCTION .....	9
CONTEXTE THÉORIQUE .....	13
L'agressivité pendant l'âge préscolaire et en début de scolarité.....	13
Qu'est-ce que l'agressivité? .....	13
Le développement de l'agressivité durant l'âge préscolaire et l'enfance.....	14
L'étiologie des conduites agressives .....	15
Le rôle des facteurs biologiques et des vulnérabilités personnelles.....	15
Le rôle des facteurs environnementaux.....	18
Le rôle des pairs et des amis dans le développement des conduites agressives .....	19
L'influence du groupe de pairs .....	19
L'influence des relations amicales.....	20
Qu'est-ce que l'amitié? .....	20
La présence d'amitiés réciproques.....	22
Les caractéristiques comportementales des amis .....	22
Les processus interpersonnels permettant de comprendre le rôle des amis.....	23
La qualité des amitiés.....	26
Les méthodes et sources d'évaluation de la qualité de l'amitié .....	30
Les mesures auto-rapportées évaluant les perceptions des enfants .....	31
Les questionnaires remplis par les enseignants .....	35
L'observation directe des interactions entre amis.....	37
La présente étude : objectifs et hypothèses .....	43
CHAPITRE II.....	46
MÉTHODE.....	46
Participants.....	46
Procédure .....	47
Recrutement des participants.....	47
Procédure pour déterminer l'éligibilité des participants à l'étude .....	48
Procédure pour l'évaluation pré-intervention .....	50
Instruments de mesure .....	51
Mesures pour évaluer l'éligibilité des participants.....	51
Évaluation du degré d'agressivité physique.....	51
Identification des amitiés réciproques.....	52
Mesures pour évaluer la qualité de la relation d'amitié .....	53
Qualité de l'amitié observée .....	53
Tâche d'observation entre amis.....	54
Mesure d'observation de la qualité de l'amitié .....	55
Qualité de l'amitié auto-rapportée par les enfants .....	55

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Qualité de l'amitié auto-rapportée par les enseignants.....	58
Mesures évaluant les comportements sociaux généraux envers les pairs.....	60
Mesure évaluant les comportements d'agressivité physique .....	60
Mesure évaluant les comportements prosociaux.....	61
Questionnaire sociodémographique.....	62
CHAPITRE III.....	63
RÉSULTATS.....	63
Premier objectif : Développement d'une mesure d'observation de la qualité de l'amitié .....	63
Processus de développement de la mesure d'observation.....	63
Version finale de la mesure d'observation.....	71
Deuxième objectif : Validation de la mesure d'observation.....	72
Fidélité inter-juges.....	73
Phase de pilotage .....	74
Codage officiel des données d'observation .....	74
Distribution et description des dimensions de la mesure d'observation .....	77
Statistiques descriptives.....	77
Validité de construit.....	78
Validité critériée .....	82
Validité convergente.....	85
Corrélat avec les comportements agressifs généraux .....	85
Corrélat avec les comportements prosociaux généraux .....	88
CHAPITRE IV .....	89
DISCUSSION .....	89
L'observation directe : Est-ce une méthode fiable pour évaluer la qualité de l'amitié?.....	90
L'observation directe : Est-ce une méthode valide pour évaluer la qualité de l'amitié?.....	92
Validité de construit.....	93
Validité critériée .....	95
Validité convergente.....	97
Forces et limites de l'étude .....	98
CHAPITRE V .....	103
CONCLUSION.....	103
RÉFÉRENCES .....	105
ANNEXE A.....	124
Mesures auto-rapportées des dimensions de l'amitié chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire .....	125
ANNEXE B.....	130
Dimensions de l'amitié considérées centrales chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire sur les mesures d'observation .....	131
ANNEXE C .....	140
Manuel de codage : Qualité de l'amitié chez l'enfant en début de scolarisation.....	140

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

ANNEXE D .....	169
Grilles de codage .....	169
ANNEXE E.....	172
Questionnaire administré aux enfants à l'évaluation pré-intervention.....	172

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Description et ententes inter-juges pour les dimensions observées de la qualité de l'amitié</i> .....	77
Tableau 2. <i>Statistiques descriptives pour les dimensions observées de la qualité de l'amitié</i> ....	78
Tableau 3. <i>Corrélations et coefficients de Pearson entre les 5 dimensions observées de la qualité de l'amitié</i> .....	80
Tableau 4. <i>Corrélations de Pearson entre les dimensions observées de la qualité de l'amitié et celles auto-rapportées sur le questionnaire des enfants</i> .....	84
Tableau 5. <i>Corrélations de Pearson entre les dimensions observées de la qualité de l'amitié et celles auto-rapportées sur le questionnaire de l'enseignant</i> .....	85
Tableau 6. <i>Corrélations de Pearson entre les dimensions observées de la qualité de l'amitié et les échelles agressivité physique et prosocialité du questionnaire de l'enseignant</i> .....	87

LISTE DES FIGURES

Figure 1. <i>Dimensions de la qualité des relations amicales des enfants d'âge préscolaire et en début de scolarité sur les mesures indirectes recensées</i> .....	64
Figure 2. <i>Dimensions de la qualité des relations amicales des enfants d'âge préscolaire et en début de scolarité sur les mesures d'observation directes et globales recensées</i> .....	66
Figure 3. <i>Corrélation entre les dimensions observées camaraderie et désaccord</i> .....	81
Figure 4. <i>Corrélation entre les dimensions observées sensibilité et prosocialité</i> .....	82
Figure 5. <i>Corrélation entre les dimensions observées équilibre de l'influence et désaccord</i> .....	83
Figure 6. <i>Corrélation entre la dimension sensibilité observée et les comportements d'agressivité physique envers les pairs sur le questionnaire de l'enseignant</i> .....	88
Figure 7. <i>Corrélation entre la dimension prosocialité observée en contexte de résolution de désaccord et les comportements d'agressivité physique envers les pairs sur le questionnaire de l'enseignant</i> .....	89



## CHAPITRE I

### **Introduction**

Le début de la scolarisation représente une étape développementale importante au cours de laquelle les jeunes enfants doivent intégrer un nouveau contexte social et apprendre à transiger avec de nouvelles exigences et expériences sur le plan social (Ladd, 1990; Ladd et al., 1996). Bien que pour la majorité des enfants les comportements d'agressivité physique tendent à diminuer en début de scolarisation, une minorité d'enfants (c.-à-d., moins de 5%) continuent de présenter un niveau élevé d'agressivité physique en début de parcours scolaire et durant les années subséquentes (Broidy et al., 2003; Nagin et Tremblay, 1999). Lorsque non abordées, ces difficultés comportementales sont associées à une exacerbation des conduites agressives (violence physique) et antisociales (actes de délinquance), lesquelles peuvent perdurer à l'adolescence et à l'âge adulte (Broidy et al., 2003; Nagin et Tremblay, 1999; Tremblay et al., 2004). Les problèmes d'agressivité physique chronique au cours de l'enfance sont également associés à des difficultés adaptatives ultérieures importantes, notamment à la consommation abusive d'alcool et de drogues et à des difficultés sociales tel que le rejet par les pairs (Dodge et al., 2006; Vitaro et al., 2007), ainsi qu'à des problèmes scolaires tel que le décrochage scolaire (Kokko et al., 2006).

Les recherches sur l'étiologie des conduites agressives suggèrent que des facteurs biologiques et environnementaux sont à l'origine du développement et du maintien de l'agressivité physique au cours de l'enfance (Brendgen et al., 2005, 2008, 2013; van Lier et al., 2007). Parmi les facteurs de risque environnementaux, des études se sont attardées au rôle de la famille, en particulier les parents, montrant notamment une association entre des pratiques parentales inadéquates et le développement des conduites agressives en bas âge et leur maintien au fil du temps (Côté et al., 2006; Tremblay et al., 2004). D'autres auteurs se sont plutôt penchés sur le rôle des pairs dans le développement et le maintien des conduites

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

agressives durant les périodes préscolaire et scolaire (Snyder et al., 1997, 2005, 2008), en particulier sur les liens entre les fréquentations amicales et l'agressivité (Henneberger et al., 2017; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019; Salvas et al., 2011). Des études ont montré que, bien que les enfants aux prises avec des difficultés d'agressivité soient également en mesure d'établir des relations amicales réciproques, ceux-ci ont toutefois tendance à nouer des liens d'amitié avec d'autres pairs agressifs (Cairns et al., 1988; Poulin et Boivin, 2000). Plusieurs auteurs ont documenté que cette affiliation avec des pairs agressifs (et non seulement avec des amis agressifs), laquelle peut s'effectuer dès l'âge préscolaire, est associée au maintien ainsi qu'à une augmentation des conduites agressives durant la période préscolaire (Snyder et al., 1997, 2005; Vitaro et al., 2011) et durant les années subséquentes (c.-à-d., 1<sup>ière</sup> et 2<sup>e</sup> année du primaire; Salvas et al., 2011; Snyder et al., 2005, 2008).

Par ailleurs, deux processus sociaux ont été documentés pour comprendre le rôle de ces amitiés dans le développement des conduites agressives au début de la scolarisation. Premièrement, le processus de sélection qui réfère à la tendance des enfants à nouer des relations amicales avec des pairs qui leur ressemblent sur le plan comportemental et, deuxièmement, le processus de socialisation qui réfère à l'influence mutuelle des amis via les mécanismes interpersonnels d'entraînement à la déviance et de coercition par les pairs qui viennent augmenter les similitudes comportementales des amis au fil du temps (Poulin, 2012; Snyder et al., 2008). Enfin, certains auteurs suggèrent que la qualité de ces liens d'amitié est susceptible d'amplifier l'influence négative des amis qui présentent également des comportements agressifs. Par exemple, certaines études suggèrent une potentielle influence négative de ces relations d'amitié lorsque celles-ci s'avèrent être de plus faible qualité (Bagwell et Coie, 2004), mais également lorsque celles-ci semblent être de bonne qualité (Berndt, 2004; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019). D'autres études documentent cependant que des amitiés de bonne qualité peuvent aussi jouer un rôle bénéfique et même protecteur dans le développement et l'ajustement psychosocial des enfants agressifs, malgré les caractéristiques

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

comportementales parfois inadaptées de leurs amis (Bowker et al., 2007; Engle et al., 2011; Salvas et al., 2011, 2014).

Ces résultats mitigés démontrent l'importance de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'influence des amis, plus spécifiquement les enjeux liés à la qualité des relations d'amitié, dans le développement des conduites agressives chez les enfants en début de scolarisation (c.-à-d., maternelle et premier cycle du primaire). Les relations d'amitié des enfants à cette période développementale demeurent peu étudiées comparativement à celles de la période scolaire plus avancée et de l'adolescence (Berndt, 2004). De plus, l'examen des liens d'amitié à cette période développementale doit tenir compte des capacités limitées des jeunes enfants à répondre aux questionnaires qui sont actuellement la méthode d'évaluation la plus souvent utilisée pour évaluer la qualité des relations d'amitié (Bagwell, 2020; Bagwell et Schmidt, 2011; Berndt, 2004). Par conséquent, les méthodes d'observation directe peuvent être pertinentes pour évaluer les comportements des jeunes enfants, notamment parce que celles-ci permettent de compenser les limites liées à leur stade développemental (Berndt et McCandless, 2009; Coutu et al., 2005). Celles-ci sont d'autant plus pertinentes pour les jeunes enfants qui manifestent des problèmes d'agressivité puisque ces derniers présentent plus souvent des limites sur le plan langagier (Estrem, 2005; Park et al., 2005) ainsi que sur le plan sociocognitif (par ex., biais d'attribution hostile, Dodge et al., 2006; biais illusoire positif, Hymel et al., 1993). De plus, comparativement aux questionnaires, les méthodes d'observation directe se révèlent possiblement plus sensibles et plus spécifiques pour déceler les changements de comportement ainsi que les effets associés à un programme d'intervention (Coutu et al., 2005; Eddy et al., 1998; Moisan et al., 2014).

Peu d'études impliquant des observations directes des interactions entre amis ont toutefois été réalisées jusqu'à présent pour étudier les relations d'amitié des enfants manifestant des conduites agressives en début de parcours scolaire. Pourtant, l'utilisation de mesures diversifiées nous paraît essentielle afin de mieux documenter les interactions entre amis au

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

début de la fréquentation scolaire (c.-à-d., au préscolaire et durant le premier cycle du primaire) et permettre une meilleure compréhension des processus interpersonnels qui s'y installent.

La majorité des mesures d'observation actuellement disponibles ont été développées dans le but d'évaluer les relations d'amitié des enfants plus âgés. Dans ce contexte, le premier objectif de cet essai doctoral est de développer une mesure d'observation permettant d'évaluer la qualité des interactions entre amis chez une population d'enfants agressifs en début de scolarisation (c.-à-d., maternelle et 1<sup>ière</sup> année du primaire). L'élaboration de la mesure d'observation s'est effectuée à partir des données d'observation recueillies dans le cadre d'un plus vaste projet d'intervention (Salvas et al., 2016), en s'appuyant sur les modèles théoriques existants et sur un examen minutieux des données d'observation. Ensuite, le deuxième objectif consiste à valider cette procédure en déterminant la fidélité inter-juges, la validité de construit, la validité critériée ainsi que la validité convergente de la mesure d'observation.

Les sections suivantes abordent de manière plus approfondie (1) la problématique de l'agressivité chez les enfants d'âge préscolaire et de premier cycle (c.-à-d., sa définition, son développement ainsi que ses déterminants biologiques et environnementaux); (2) le rôle des expériences avec les pairs et les amis dans le développement, le maintien et la prévention des conduites agressives (c.-à-d., l'influence du groupe de pairs, des relations amicales et de la qualité de ces relations, ainsi que les différents mécanismes interpersonnels explicatifs); et (3) les moyens couramment utilisés pour évaluer les liens d'amitié des jeunes enfants présentant un niveau élevé d'agressivité physique au cours de cette période développementale. Les deux principaux objectifs et les hypothèses du présent essai doctoral sont ensuite discutés.

## Contexte théorique

### L'agressivité pendant l'âge préscolaire et en début de scolarité

#### *Qu'est-ce que l'agressivité?*

Globalement, l'agressivité renvoie à un ensemble de comportements orientés vers autrui et qui ont pour objectif de nuire, blesser ou causer préjudice à un ou plusieurs individus (Parke et Slaby, 1983, cités dans Dodge et al., 2006). Or, les conduites agressives ne sont pas toutes de la même nature. Elles présentent au contraire une réalité complexe et hétérogène (c.-à-d., multidimensionnelle) qu'il importe de considérer. Par ailleurs, plusieurs auteurs proposent de définir celles-ci selon ses différentes formes et fonctions (Dodge et al., 2006; Little et al., 2003; Normand et Schneider, 2009; Vitaro et Brendgen, 2005). Ainsi, selon ces auteurs, l'agressivité peut être distinguée selon deux formes, soit selon sa nature directe (c.-à-d., physique ou verbale) ou selon sa nature indirecte (c.-à-d., relationnelle ou sociale). L'agressivité directe est caractérisée par des actes de confrontation physique ou verbale comme en témoignent les actes hostiles de se bagarrer ou d'insulter l'autre (Dodge et al., 2006; Normand et Schneider, 2009). L'agressivité indirecte se manifeste quant à elle sous une forme plus relationnelle ou sociale, tel qu'en témoignent les actions de commérer et d'encourager le rejet social d'une personne en particulier auprès d'un groupe de pairs (Crick et Grotpeter, 1995; Dodge et al., 2006; Normand et Schneider, 2009). L'agressivité peut également être distinguée selon deux fonctions, soit sa fonction réactive (c.-à-d., défensive) ou proactive (c.-à-d., offensive ou instrumentale). Elle est réactive lorsqu'elle est caractérisée par des réactions de colère ou d'impulsivité non planifiées suite à une menace ou à une provocation réelle ou perçue (Dodge et Coie, 1987; Gaudreau et Bernier, 2020; Little et al., 2003; Normand et Schneider, 2009; Vitaro et Brendgen, 2005). Elle est proactive lorsqu'elle est caractérisée par des actes réfléchis et volontaires qui sont motivés par des renforcements et utilisés dans le but de porter atteinte à autrui en fonction d'une intention claire et bien définie (Crick et Dodge, 1996; Dodge et al., 2006;

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Gaudreau et Bernier, 2020; Little et al., 2003; Normand et Schneider, 2009; Vitaro et Brendgen, 2005).

### ***Le développement de l'agressivité durant l'âge préscolaire et l'enfance***

Les conduites agressives sont assez habituelles chez les enfants d'âge préscolaire, en particulier l'agressivité directe se manifestant sous une forme physique (Broidy et al., 2003; Dodge et al., 2006; Tremblay et Nagin, 2005). Cette forme d'agressivité réfère à l'utilisation de la force physique envers autrui (avec ou sans objet) et elle est souvent décrite par des actions telles que frapper, pousser, mordre, combattre et attaquer (Tremblay et Nagin, 2005).

L'agressivité physique serait considérée comme normative et adaptative durant la petite enfance (Côté et al., 2006; Dodge et al., 2006; Normand et Schneider, 2009). Plus spécifiquement, des études longitudinales ont montré qu'il y a une forte prévalence des comportements d'agressivité physique entre l'âge de 2 et 3 ans (Broidy et al., 2003; Tremblay, 2000; Tremblay et Nagin, 2005). Bien qu'habituels durant la petite enfance, les comportements d'agressivité physique tendent cependant à diminuer progressivement avec l'âge en lien avec la maturation (par ex., développement du langage, de l'empathie et de la capacité à tenir compte du point de vue d'autrui) et les expériences vécues avec les pairs (par ex., normes sociales établies par le groupe de pairs). Cette maturation et ces expériences relationnelles permettent à la majorité des jeunes enfants de développer des moyens alternatifs et plus adaptés socialement pour répondre à leurs besoins (Tremblay, 2000; Tremblay et Nagin, 2005). Des études longitudinales ont cependant documenté qu'une minorité de ces enfants (c.-à-d., moins de 5%) continuent de présenter des conduites agressives physiques significatives et persistantes durant la période préscolaire et les années scolaires subséquentes (Broidy et al., 2003; Nagin et Tremblay, 1999; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004). Par ailleurs, plusieurs recherches documentent qu'un niveau élevé d'agressivité physique à l'enfance constitue un facteur de risque important pour l'adaptation personnelle, sociale et scolaire ultérieure. Par exemple, la manifestation de comportements d'agressivité physique

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

chroniques durant la période scolaire est associée à une accentuation de la violence physique et à des actes délictuels à l'adolescence (Broidy et al., 2003; Dodge et al., 2006; Nagin et Tremblay, 1999; Underwood et al., 2011), à la consommation abusive d'alcool et de substances, au rejet par les pairs et à la victimisation (Dodge et al., 2006; Vitaro et al., 2007), ainsi qu'au décrochage scolaire (Kokko et al., 2006).

Considérant leur impact significatif au plan développemental, il importe donc de bien cerner les différents facteurs qui sont à l'origine des conduites agressives atypiques durant l'enfance, lesquels proviennent d'un ensemble de facteurs biologiques et environnementaux (Brendgen et al., 2013; Dodge et al., 2006; Tremblay et al., 2005).

### ***L'étiologie des conduites agressives***

Plusieurs théories ont été développées afin de mieux comprendre le développement des conduites agressives au cours de l'enfance. Parmi celles-ci, celle de Moffitt (Côté et al., 2003; Moffitt, 1993; Moffitt et Caspi, 2001) et celle de Patterson (Côté et al., 2003; Patterson et al., 1989) ont été très influentes dans le domaine d'études sur l'étiologie des conduites agressives à l'enfance. Parmi leurs postulats, ces théoriciens suggèrent que des facteurs de risque personnels (par ex., déficits sociocognitifs) et familiaux (par ex., précarité socioéconomique, instabilité familiale et pratiques parentales inadéquates) sont principalement à l'origine des comportements d'agressivité physique sévères et persistants en bas âge. D'ailleurs, les recherches suggèrent que l'émergence et le maintien d'un niveau élevé d'agressivité chez les enfants d'âge préscolaire et en début de scolarisation sont déterminés à la fois par des conditions biologiques et environnementales adverses (Brendgen et al., 2013).

**Le rôle des facteurs biologiques et des vulnérabilités personnelles.** Plusieurs études réalisées auprès de jumeaux identiques et fraternels soutiennent la présence d'une composante héréditaire importante dans le développement de l'agressivité physique (Brendgen et al., 2005, 2008, 2013; DiLalla, 2002; Normand et Schneider, 2009; Pérusse et Gendreau, 2005). Cette composante héréditaire viendrait expliquer la présence de facteurs de

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

vulnérabilités personnelles chez les jeunes enfants qui sont enclins à réagir de manière agressive, notamment leur tempérament difficile (par ex., leur irritabilité et leur faible tolérance à la frustration (Vitaro et al., 2002, 2006)) et leurs déficits au chapitre de certaines fonctions cognitives (par ex., leurs difficultés langagières (Estrem, 2005; Park et al., 2005); leurs difficultés de traitement et d'interprétation de l'information sociale, (Crick et Dodge, 1994; Dodge et al., 2003, 2006)). Ainsi, plusieurs chercheurs ont documenté que les jeunes enfants ayant de faibles habiletés langagières ont davantage tendance à recourir à l'agressivité physique (Dionne et al., 2003; Estrem, 2005; Park et al., 2005) et que ces difficultés langagières présentes à l'âge préscolaire peuvent représenter un prédicteur robuste des conduites agressives à l'âge adulte (Brownlie et al., 2004; Normand et al., 2009). Dionne et ses collaborateurs (2003) suggèrent que cette association entre les déficits langagiers et l'agressivité physique peut expliquer la difficulté qu'éprouvent certains jeunes enfants à apprendre des stratégies socialement plus adéquates que l'agressivité pour répondre à leurs besoins.

De plus, d'autres auteurs soulignent que les enfants agressifs tendent à présenter des déficits importants en ce qui concerne les habiletés sociales, notamment les déficits dans le traitement de l'information sociale (Dodge et Coie, 1987; Dodge et al., 2003, 2006) et les difficultés au chapitre de la reconnaissance et de la régulation des émotions (Denham et al., 2002). Premièrement, il est bien documenté dans les écrits scientifiques que les enfants présentant une problématique d'agressivité ont tendance à attribuer des mauvaises intentions, à porter une plus grande attention aux éléments agressifs, ainsi qu'à avoir des perceptions disproportionnées d'hostilité quant aux actions des autres. Par ailleurs, ces biais d'attribution et d'interprétation hostiles seraient principalement présents lorsqu'ils se retrouvent dans des situations sociales ambiguës (Crick et Dodge, 1994; Dodge et Coie, 1987; Dodge et al., 2003, 2006). Ceux-ci peuvent expliquer pourquoi les enfants agressifs ont de la difficulté à communiquer leurs besoins et à résoudre les conflits avec leurs pairs, ainsi que leur tendance à utiliser des stratégies plus limitées et plus agressives que les enfants non agressifs (Dodge et



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Coie, 1987). Deuxièmement, les difficultés des enfants agressifs à bien reconnaître et réguler les émotions sont également susceptibles d'influencer leur capacité à traiter et interpréter adéquatement les situations sociales. Ces défis peuvent expliquer pourquoi ils sont plus enclins à réagir de manière impulsive, agressive et moins désirable auprès de leurs pairs (Denham et al., 2002; Lansford et al., 2010). Ces difficultés sociocognitives sont par ailleurs associées au rejet social (Dodge et al., 2003), lequel diminue possiblement les interactions positives des enfants agressifs avec leurs pairs et, par conséquent, la pratique d'habiletés sociales plus adéquates (Lansford et al., 2010). Le rejet social est également lié à une augmentation des interactions négatives des enfants agressifs avec leurs pairs, contribuant ainsi au maintien et à l'augmentation de leurs biais d'attribution hostile et de leurs conduites agressives au fil du temps (Lansford et al., 2010).

Enfin, plusieurs recherches empiriques documentent la présence d'un biais illusoire positif comme autre facteur de vulnérabilité personnelle chez les enfants agressifs. Ce biais fait référence à la tendance qu'ont les enfants agressifs à surestimer leurs compétences et leurs relations sociales, comparativement à ce qui est rapporté par leurs parents et leurs enseignants (Hughes et al., 1997), ainsi que par leurs pairs (David et Kistner, 2000; Hughes et al., 1997, 2001; Hymel et al., 1993; Stephens et al., 2016). Ces recherches suggèrent que ce biais illusoire positif est associé au maintien et à l'augmentation de l'agressivité chez les enfants d'âge scolaire. Certains auteurs suggèrent que cette association peut être expliquée par la colère ou l'hostilité que les enfants peuvent ressentir lorsqu'ils reçoivent de la rétroaction négative de leurs pairs qui ne correspondent pas à leurs perceptions, mais également par leur déni de cette rétroaction (Baumeister et al., 1996; Stephens et al., 2016). Par conséquent, ces affects négatifs sont susceptibles de contribuer au maintien de leur biais illusoire positif et de leurs comportements agressifs, ce qui vient accroître leurs interactions sociales négatives (Baumeister et al., 1996; Stephens et al., 2016).

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Bien que ces études documentent le rôle considérable de l'hérédité et des vulnérabilités personnelles dans l'émergence et le maintien de l'agressivité au cours de l'enfance, plusieurs chercheurs suggèrent que les facteurs biologiques ne sont pas la seule source d'influence (Brendgen et al., 2005, 2008; van Lier et al., 2007). Ces derniers indiquent que les prédispositions biologiques et les vulnérabilités individuelles peuvent interagir avec les divers contextes sociaux au sein desquels les enfants grandissent au cours de leur vie.

**Le rôle des facteurs environnementaux.** Plusieurs études ont documenté que des facteurs de risque familiaux tels que la monoparentalité, le faible niveau d'éducation de la mère, la pauvreté ainsi que des pratiques parentales coercitives, inconstantes et inefficaces sont également associés au développement des conduites agressives en bas âge et à leur maintien au fil du temps (Côté et al., 2003, 2006; Desbiens et al., 2020; Tremblay et al., 2004). Dans leurs modèles théoriques portant sur l'étiologie des conduites agressives à l'enfance, Moffitt et Patterson suggèrent qu'un milieu familial caractérisé par l'instabilité (par ex., séparation des parents, monoparentalité) et la pauvreté (par ex., faible statut socioéconomique) serait associé à des niveaux élevés d'agression physique durant la période préscolaire et scolaire (Côté et al., 2003; Moffitt, 1993; Moffitt et Caspi, 2001; Patterson et al., 1989). Selon ces derniers, cette association serait expliquée en partie par le fait que ces facteurs de risque familiaux viendraient limiter les moyens de la famille dans l'établissement de stratégies parentales adéquates et essentielles au développement de comportements prosociaux chez les enfants.

Malgré le fait que les expériences familiales contribuent de manière significative à l'émergence et au maintien des conduites agressives durant l'enfance, le contexte familial ainsi que les pratiques parentales ne constituent pas à eux seuls l'unique source d'influence environnementale sur les comportements agressifs des jeunes enfants. À cet égard, quelques études ont documenté le rôle respectif des pairs dans le développement et le maintien de l'agressivité physique durant la période préscolaire et scolaire (Snyder et al., 1997, 2005, 2008). En ce sens, dès l'âge préscolaire, il a été démontré que les enfants qui manifestent des

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

comportements d'agressivité physique et qui ont des interactions fréquentes avec des camarades présentant des similarités comportementales sur le plan de l'agressivité sont plus susceptibles de voir leurs conduites agressives augmenter au fil du temps (Snyder et al., 1997, 2005, 2008). Ainsi, afin de mieux comprendre le rôle des pairs et des amis dans le développement des comportements d'agressivité physique chez l'enfant en début de scolarité, la prochaine section aborde ces expériences relationnelles et les divers mécanismes interpersonnels pouvant expliquer leur potentielle influence.

### **Le rôle des pairs et des amis dans le développement des conduites agressives**

#### ***L'influence du groupe de pairs***

Il est bien documenté dans les écrits scientifiques que le rejet par les pairs est l'une des conséquences associées aux conduites agressives durant l'enfance (Rubin, Bukowski et al., 2006; Salvas et al., 2020; Vitaro et al., 2009). Des études ont mis en évidence que cette association entre l'agressivité et le rejet social semble plus importante pour les jeunes enfants présentant des conduites agressives réactives, en particulier chez les jeunes garçons (Dodge et Coie, 1987; Poulin et Boivin, 2000; Salvas et al., 2020; Vitaro et al., 2009). Certaines études suggèrent que cette association est présente dès la maternelle et est bidirectionnelle (Lansford et al., 2010; van Lier et Koot, 2010; Vitaro et al., 2009). Ainsi, le rejet social est aussi susceptible de mener à des conduites agressives en jeune âge, à leur maintien et à leur accentuation au fil du temps (Dodge et al., 2003; Ladd et Troop-Gordon, 2003; Vitaro et al., 2009). Certains auteurs suggèrent que cette influence peut s'expliquer par la présence de biais d'attribution et d'interprétation hostiles chez les enfants présentant une problématique d'agressivité (Dodge et al., 2003, 2006; Lansford et al., 2010; Salvas et al., 2020). Selon cette perspective, les expériences de rejet social vécues par les enfants agressifs viennent influencer leur perception des situations sociales ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes sociaux, notamment en augmentant leur hypervigilance à l'égard des éléments hostiles. Par conséquent, ces perceptions disproportionnées de menaces ou de provocations au regard des actions des autres

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

viennent augmenter leur propension à réagir de manière agressive (Dodge et Coie, 1987; Vitaro et al., 2006, 2009).

Enfin, les enfants qui ont des comportements agressifs et qui sont rejetés sur le plan social peuvent s'affilier à des pairs également agressifs par défaut (Estell et al., 2002; Salvat et al., 2020; Snyder et al., 1997, 2005, 2008; Vitaro et al., 2007, 2009). Par conséquent, cette exposition à des pairs moins compétents sur le plan social est susceptible de diminuer leurs opportunités d'apprentissage et de pratique de certaines compétences sociales. Cette exposition peut aussi expliquer en partie pourquoi ils tendent à maintenir des comportements agressifs au fil du temps, comparativement à leurs pairs conventionnels (Broidy et al., 2003; Vitaro et al., 2007, 2009).

Outre le groupe de pairs, des études ont également permis de mettre en évidence l'influence potentielle des relations amicales dans le développement des conduites agressives à l'enfance. Ces relations ainsi que les processus pouvant expliquer leur influence sont détaillés dans les sections qui suivent.

### ***L'influence des relations amicales***

La relation amicale représente un contexte social singulier au sein duquel les enfants ont la possibilité d'apprendre et de pratiquer plusieurs habiletés sociales (par ex., la coopération, la résolution de désaccords et la régulation des émotions) qui sont essentielles à leur développement et à leur ajustement (Newcomb et Bagwell, 1995). Il est également bien démontré que l'amitié peut être une source de soutien importante lors des transitions, notamment à la maternelle (Engle et al., 2011; Ladd, 1990; Ladd et al., 1996), d'où l'importance de s'attarder à ses différentes composantes et à leur influence auprès des jeunes enfants qui débutent leur scolarité.

**Qu'est-ce que l'amitié?** L'amitié est définie comme une relation dyadique, c'est-à-dire qu'elle constitue un lien réciproque, intime et volontaire entre deux amis en particulier, lequel est essentiellement caractérisé par une affection mutuelle et un sentiment d'égalité (Bagwell, 2020;

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Bagwell et Schmidt, 2011; Rubin et al., 2011). La relation amicale est dite réciproque parce qu'elle est exprimée, reconnue et appréciée mutuellement, c'est-à-dire de manière consensuelle, par les deux amis composant la relation (Rubin, Bukowski et al., 2006). Elle est intime parce qu'elle implique une proximité entre les amis, laquelle se manifeste par la grande quantité de temps qu'ils passent ensemble, leur engagement dans plusieurs activités communes et le partage de confidences (Hartup, 1996; Hartup et Stevens, 1997, 1999). Enfin, elle est volontaire parce qu'elle n'est pas obligatoire ni prescrite, comparativement aux autres relations dyadiques étroites telles que la relation parent-enfant et la relation fraternelle. Elle est aussi de nature plus égalitaire, les autres relations dyadiques étant essentiellement composées de partenaires qui diffèrent sur les plans de l'âge, du stade développemental et de l'autorité (Bagwell et Schmidt, 2011). L'amitié se distingue également des autres expériences relationnelles avec les pairs (par ex., l'appartenance au groupe de pairs), lesquelles renvoient principalement aux perceptions d'un ensemble d'enfants envers un individu en particulier plutôt qu'à une relation réciproque entre deux enfants (Bagwell et Schmidt, 2011; Rubin et al., 2011). Un enfant peut ainsi être peu apprécié par ses pairs en général, mais entretenir une relation d'amitié avec un pair en particulier, tout comme il pourrait être relativement bien intégré au sein de son groupe et apprécié de ses pairs, sans entretenir de tels liens d'amitié réciproques et intimes. Ainsi, en raison des caractéristiques centrales qui la définissent (c.-à-d., les notions de réciprocité, d'intimité et d'équilibre), l'amitié est considérée théoriquement et empiriquement comme une relation singulière, laquelle apporte une contribution unique au développement et au bien-être de l'enfant (Bagwell et Schmidt, 2011). Cette contribution est, entre autres, influencée par les caractéristiques des amis et la qualité de la relation d'amitié.

Considérant le rôle essentiel que les relations d'amitié jouent sur le plan du développement et de l'adaptation psychosociale des enfants, il importe de bien identifier la nature des relations d'amitié des jeunes enfants agressifs afin de mieux documenter leur association avec le développement des conduites agressives en début de parcours scolaire.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Pour ce faire, les écrits scientifiques suggèrent de considérer trois principaux aspects lors de l'étude des relations d'amitié, soit la présence d'une relation d'amitié réciproque, les caractéristiques des partenaires composant la relation ainsi que la qualité de cette relation (Bagwell, 2020; Bagwell et Schmidt, 2011; Hartup, 1996; Hartup et Stevens, 1999). Ces aspects sont présentés dans les prochains paragraphes.

**La présence d'amitiés réciproques.** Malgré leurs caractéristiques comportementales peu désirables et les difficultés qu'ils éprouvent sur le plan de l'adaptation sociale (par ex., le rejet social), les enfants qui présentent un niveau élevé d'agressivité physique sont aussi susceptibles que les enfants non agressifs d'établir des liens d'amitié réciproques (Bowker et al., 2007; Brendgen et al., 2002; Cairns et al., 1988; Poulin, 2012; Poulin et Boivin, 2000). Ceux-ci ont toutefois tendance à s'affilier avec des amis qui manifestent également des comportements d'agressivité physique (Bowker et al., 2007; Cairns et al., 1988; Poulin et Boivin, 2000). Par ailleurs, selon certains auteurs, ces amitiés peuvent constituer un facteur de risque important dans le développement des comportements agressifs chez les jeunes enfants, dépendamment des caractéristiques comportementales des amis et de la qualité de leur relation (Bagwell et Coie, 2004; Berndt, 2004; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019). Les prochains paragraphes discutent plus spécifiquement de ces deux dernières composantes de l'amitié, ainsi que des différents processus et mécanismes interpersonnels qui permettent de comprendre le rôle de ces caractéristiques dans le développement des conduites agressives.

**Les caractéristiques comportementales des amis.** Les enfants tendent habituellement à former des relations amicales avec des pairs qui leur ressemblent. Ce phénomène bien documenté au sein des écrits scientifiques fait référence à l'homophilie, c'est-à-dire à cette tendance qu'ont les amis à se sélectionner mutuellement sur la base de similarités (Kupersmidt et al., 1995; Poulin, 2012). Plus spécifiquement, les enfants entretiennent fréquemment des relations d'amitié intimes avec des pairs du même âge, du même sexe, du même niveau socioéconomique et de la même origine ethnique (Aboud et Mendelson, 1996; Kandel, 1978;

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Poulin, 2012). Ils tendent également à choisir des amis qui partagent des similarités comportementales, lesquelles incluent par exemple les comportements intériorisés tels que la timidité et le retrait social (Rubin, Wojslawowicz et al., 2006) et les comportements extériorisés tels que l'agressivité et les conduites antisociales (Haselager et al., 1998; Poulin et Boivin, 2000). Cette homophilie comportementale est notamment observée chez les jeunes enfants ayant des comportements agressifs, lesquels tendent souvent à tisser des liens d'amitié entre eux (Eivers et al., 2012; Hanish et al., 2005; Snyder et al., 2005).

À cet effet, tel que discuté précédemment, plusieurs chercheurs ont rapporté que cette affiliation avec des amis agressifs est associée au maintien ainsi qu'à une augmentation des conduites agressives durant les années préscolaires (Estell et al., 2002) et scolaires (Henneberger et al., 2017; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019). Par ailleurs, une étude longitudinale réalisée par Snyder et ses collaborateurs (2005) a démontré que l'affiliation à des pairs agressifs est liée à une exacerbation des conduites agressives des enfants d'âge préscolaire sur une période de trois mois, ainsi que deux ans plus tard.

Différents processus ont été proposés afin de rendre compte de l'influence des amis ayant des conduites agressives dans le développement de l'agressivité en général (Poulin et al., 2009). Selon certains chercheurs, l'effet présumé des caractéristiques des amis sur le développement et l'aggravation des conduites agressives au début de l'enfance pourrait toutefois varier selon le niveau de la qualité des relations d'amitié (Berndt, 2004; Engle et al., 2011; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019; Salvas et al., 2011, 2014). Afin de mieux comprendre le rôle des amis ayant des conduites agressives ainsi que les enjeux associés à la qualité de ces liens d'amitié dans le développement de l'agressivité et ultimement, identifier des méthodes d'évaluation pour en apprécier la qualité, les processus qui sous-tendent leur formation sont discutés dans les sections qui suivent.

**Les processus interpersonnels permettant de comprendre le rôle des amis.** Tel que discuté précédemment, bien qu'ils puissent vivre du rejet par leur groupe de pairs, les enfants

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

manifestant des comportements d'agressivité sont également en mesure d'établir des liens d'amitié intimes. Cependant, ces relations d'amitié impliquent souvent un ami qui est également agressif (Cairns et al., 1988). Par ailleurs, plusieurs auteurs ont avancé que ces relations peuvent potentiellement contribuer de manière singulière aux conduites agressives en fonction des caractéristiques qui les définissent (Berndt, 2004; Bowker et al., 2007; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019; Salvas et al., 2011, 2014; Sebanc, 2003). Les similarités comportementales observées entre les amis manifestant des comportements agressifs peuvent s'expliquer par deux processus bien documentés dans les écrits scientifiques, soit 1) le processus de sélection, lequel précède l'établissement des liens d'amitié, et 2) le processus de socialisation, lequel s'exerce lors des interactions entre amis. Des études longitudinales documentent notamment la présence simultanée de ces deux processus ainsi que leur interaction dans le développement des problèmes de comportement à travers le temps (Werner et Crick, 2004).

Tout d'abord, par le processus de sélection, les enfants tendent à rechercher activement des amis qui leur ressemblent et qui présentent des affinités avec eux, notamment sur le plan comportemental. Cette tendance explique, en partie, pourquoi les enfants agressifs se choisissent mutuellement comme amis (Werner et Crick, 2004). Tel que discuté précédemment, cette affiliation peut cependant se faire par défaut plutôt que par choix pour certains enfants (Bagwell, 2020), en particulier ceux présentant des comportements d'agressivité de nature réactive (Vitaro et al., 2009). Certains auteurs suggèrent que cet appariement par défaut à des pairs manifestant aussi des conduites agressives pourrait en partie être associé au rejet par les pairs vécus par certains enfants agressifs (Broidy et al., 2003; Vitaro et al., 2009).

Cette affiliation amène ensuite les amis à passer plus de temps ensemble, ce qui augmente leur similarité comportementale au fil du temps en raison du fait qu'ils s'influencent mutuellement dans leurs attitudes et leurs comportements au cours de leurs interactions. Ce phénomène fait référence au processus de socialisation qui s'installe une fois la relation amicale bien établie (Dishion et al., 1995; Kandel, 1978; Vitaro et al., 2009). Par ailleurs, plusieurs



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

mécanismes interpersonnels ont été documentés dans les écrits scientifiques, à la fois chez les enfants en début de scolarité et ceux un peu plus vieux, pour expliquer et mieux comprendre le processus de socialisation entre amis agressifs (Bagwell et Coie, 2004; Bowker et al., 2007; Dishion et al., 1995; Kupersmidt et al., 1995; Snyder et al., 2008). Parmi ces principaux mécanismes interpersonnels, on retrouve l'entraînement à la déviance et la coercition par les pairs (Snyder et al., 2008).

Tout d'abord, l'entraînement à la déviance est un mécanisme interpersonnel qui soutient le processus de socialisation et qui serait observable dès la maternelle. Ce mécanisme implique des échanges entre les amis qui sont caractérisés par un discours mutuel au sujet d'actes prohibés ainsi que par une approbation et un encouragement mutuel de ces conduites déviantes (Kupersmidt et al., 1995; Snyder et al., 2008). Ces échanges peuvent ainsi expliquer l'influence des amis agressifs et déviants dans l'émergence, le maintien et l'aggravation des conduites agressives (Snyder et al., 2005, 2008). Le mécanisme d'entraînement à la déviance peut notamment s'installer par le biais d'un modelage ou d'un apprentissage par observation des conduites agressives et déviantes, ainsi que par le renforcement positif de ces conduites entre amis (Bagwell et Coie, 2004; Dishion et al., 1995; Snyder et al., 2008). Ce mécanisme serait par ailleurs renforcé par le degré de camaraderie ou de complicité présente au sein de la relation amicale (par ex., rires, excitation ou autres partages d'affects positifs; Berndt, 2002, 2004; Poulin et al., 1999; Snyder et al., 2005, 2008; Vitaro et Cantin, 2012).

Finalement, la coercition par les pairs est également un mécanisme interpersonnel sous-jacent au processus de socialisation qui peut expliquer et aider à mieux comprendre le rôle potentiel des amis agressifs dans le développement de l'agressivité au cours de l'enfance. Ce mécanisme réfère à l'apprentissage des conduites agressives par le biais d'interactions entre amis qui sont caractérisées par des comportements directifs et dominants ainsi que des conflits fréquents (Bowker et al., 2007; Snyder et al., 2008; Vitaro et Cantin, 2012). Celui-ci implique une cascade de conduites aversives fréquentes entre amis, tels que des comportements agressifs,

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

désagréables ou perturbateurs. Ces conduites aversives sont notamment utilisées pour obtenir quelque chose de souhaitable (par ex., obtenir l'obéissance d'un pair, établir sa dominance ou accroître son statut social) ou pour éviter une expérience désagréable (par ex., échapper au comportement aversif d'un ami; Kupersmidt et al., 1995; Piehler, 2016; Snyder et al., 2008). Le mécanisme de coercition par les pairs serait par ailleurs renforcé par le degré de conflits et d'hostilité présents au sein de la relation amicale (Bowker et al., 2007; Engle et al., 2011; Ladd et al., 1996; Vitaro et Cantin, 2012).

En raison de l'impact significatif documenté de certains aspects de la relation d'amitié dans le développement des conduites agressives, la prochaine section aborde les caractéristiques positives et négatives propres aux relations d'amitié des jeunes enfants agressifs ainsi que les enjeux associés à la qualité de ces liens.

**La qualité des amitiés.** Tout d'abord, la qualité de l'amitié est généralement définie comme l'ensemble des caractéristiques positives (par ex., la camaraderie, l'intimité et le soutien) et négatives (par ex., le conflit, la dominance et la rivalité) rapportées par les amis lorsqu'ils sont interrogés sur la nature de leur relation (Berndt, 1996, 2002, 2004). Celle-ci est déterminée par les expériences des enfants vécues avec leurs amis, lesquelles peuvent varier d'une relation amicale à l'autre (Bagwell et Coie, 2004; Hartup, 1996). Par conséquent, les amitiés fluctuent en termes de qualité, certaines étant caractérisées par davantage d'interactions positives (par ex., soutien et échanges émotionnels positifs), alors que d'autres sont davantage marquées par des interactions négatives (par ex., conflits et affects négatifs; Hartup, 1996; Parker et Asher, 1993; Sebanc, 2003).

En ce qui concerne les amitiés des enfants d'âge scolaire qui présentent des conduites agressives, celles-ci sont aussi caractérisées par la camaraderie et le partage d'affects positifs (Howes, 1996; Salvas et al., 2014). Ainsi, comparativement aux amitiés des enfants non agressifs, celles-ci sont très similaires en termes de plaisir partagé et d'appréciation du temps passé ensemble (Bagwell et Coie, 2004; Grotpeter et Crick, 1996). Elles sont cependant moins

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

récioproques (Bagwell et Coie, 2004) et plus instables (Bowker et al., 2007; Dijkstra et al., 2011). Elles sont également davantage marquées par des interactions coercitives, notamment des conflits plus fréquents et plus longs (Grotper et Crick, 1996), ainsi que davantage de conflits non résolus (Salvas et al., 2014) et chargés en affects négatifs (par ex., sentiments de colère et de tristesse; Bagwell et Coie, 2004; Salvas et al., 2014). Enfin, les enfants présentant une problématique d'agressivité physique ont également tendance à manifester moins de comportements prosociaux, notamment moins de coopération et de soutien, dans leurs interactions avec leurs amis (Bagwell et Coie, 2004).

Plusieurs auteurs rapportent que les caractéristiques des amis avec lesquels les enfants agressifs s'associent ainsi que la qualité de ces relations peuvent constituer un possible facteur de risque important dans le développement, le maintien et l'escalade des conduites agressives au cours de l'enfance (Salvas et al., 2011; Snyder et al., 1997, 2005; Vitaro et al., 2011). Certaines études ont documenté qu'un lien d'amitié de bonne qualité, notamment caractérisé par des échanges teintés de camaraderie, peut encourager l'établissement de mécanismes d'entraînement à la déviance au sein de la relation et, par conséquent, maintenir et exacerber l'agressivité des jeunes au fil du temps (Berndt, 2002, 2004; Poulin et al., 1999; Snyder et al., 2005, 2008; Vitaro et Cantin, 2012). Ainsi, ces échanges empreints d'affects positifs (par ex., proximité et complicité entre amis), lesquels témoignent d'une bonne qualité de l'amitié, sont susceptibles d'accentuer l'influence négative des amis agressifs en modelant, en favorisant et même en approuvant les conduites agressives (Berndt, 2002, 2004). Kamper-De Marco et Ostrov (2019) ont également proposé que cette influence des amis physiquement agressifs sur les conduites agressives des jeunes enfants semble davantage magnifiée lorsque les relations amicales sont positives, c'est-à-dire caractérisées par la validation, le soutien et la camaraderie.

D'autres études ont quant à elles démontré qu'une relation d'amitié de faible qualité, c'est-à-dire caractérisée par un niveau élevé de conflits et d'hostilité, peut également accentuer l'influence négative des amis manifestant des conduites agressives. Chez les enfants d'âge

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

préscolaire et en début de scolarité, il a été documenté qu'un niveau élevé de conflits au sein de la relation amicale est associé à un niveau plus élevé d'agressivité (Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019; Salvas et al., 2014; Sebanc, 2003;) et de rejet par les pairs (Sebanc, 2003). Ainsi, lorsque les jeunes enfants agressifs ont des amitiés caractérisées par de nombreuses interactions conflictuelles, leurs comportements d'agressivité physique peuvent être renforcés en raison de leurs déficits sociaux (c.-à-d., leurs compétences de résolution de conflits moins développées), conduisant alors à une augmentation de leurs conduites agressives physiques au fil du temps (Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019). Le fait d'avoir un ami agressif semble aussi avoir un impact sur les processus sociocognitifs des enfants agressifs, notamment en augmentant leur répertoire de stratégies agressives lors de situations sociales difficiles et conflictuelles (Bowker et al., 2007; Brendgen et al., 1999), en particulier lorsque la relation amicale s'avère être de piètre qualité (Bowker et al., 2007). D'ailleurs, selon plusieurs auteurs, plus la relation amicale est empreinte de conflits, de rivalité et d'interactions négatives ou aversives, plus celle-ci peut encourager l'établissement de mécanismes coercitifs au sein de la relation (Bowker et al., 2007; Engle et al., 2011; Ladd et al., 1996; Vitaro et Cantin, 2012). Par conséquent, ces interactions conflictuelles entre amis sont susceptibles de contribuer au maintien ainsi qu'à l'augmentation des conduites agressives des enfants agressifs, ainsi qu'à un risque plus élevé de rejet par les pairs (Kamper et Ostrov, 2013; Kupersmidt et al., 1995; Salvas et al., 2014).

Quelques études, peu nombreuses, soutiennent cependant que les amitiés caractérisées par des niveaux élevés de soutien, d'échanges émotionnels positifs et d'interactions harmonieuses sont liées à un comportement plus prosocial (Engle et al., 2011; Sebanc, 2003) et à une diminution de l'agressivité physique (Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019) chez les enfants d'âge préscolaire en général, ainsi qu'à un meilleur ajustement social et scolaire au cours des premières années scolaires (Ladd, 1990; Ladd et al., 1996). Ces études suggèrent que les relations amicales de bonne qualité pourraient possiblement être favorables au développement et à l'ajustement des jeunes enfants présentant une problématique d'agressivité physique,

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

notamment en leur enseignant des manières de se comporter qui sont socialement plus acceptables (Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019). Par exemple, dans leur étude, Salvas et ses collaborateurs (2011) ont rapporté que l'établissement d'un lien d'amitié caractérisé par des dimensions positives de camaraderie, de soutien et de proximité entre des enfants agressifs est associé à une réduction des conduites agressives en début de parcours scolaire. Une autre étude a par ailleurs souligné qu'une relation d'amitié teintée par davantage d'échanges émotionnels positifs et une résolution de conflits adéquate est susceptible de jouer un rôle dans la prévention des conduites agressives à l'enfance, notamment en protégeant les enfants agressifs des effets néfastes associés aux conflits souvent fréquents dans leurs relations amicales (Salvas et al., 2014). D'ailleurs, une intervention dyadique réalisée auprès de jeunes enfants agressifs et leur meilleur ami, laquelle avait pour objectif d'améliorer la qualité de la relation d'amitié, suggère également le potentiel rôle bénéfique de la qualité de l'amitié (en particulier la résolution de conflits) sur la diminution des conduites agressives (Salvas et al., 2016). De plus, Bowker et ses collaborateurs (2007) ont également documenté dans leur étude réalisée auprès d'enfants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire que les biais d'attribution et d'interprétation hostile souvent retrouvés chez les enfants agressifs semblent s'estomper dans le contexte d'une relation d'amitié de bonne qualité. Ainsi, les enfants agressifs qui ont un lien d'amitié avec un pair également agressif semblent moins recourir à des stratégies agressives pour résoudre leurs conflits lorsque leur relation amicale est de bonne qualité (Bowker et al., 2007). Ces résultats suggèrent que les amitiés de bonne qualité peuvent avoir un possible impact positif sur l'adaptation psychosociale des enfants agressifs, considérant le potentiel rôle des biais sociocognitifs dans le maintien et l'aggravation de l'agressivité au cours de l'enfance (Crick et Dodge, 1994; Dodge et Coie, 1987; Dodge et al., 2003, 2006). Enfin, ces quelques études suggèrent que certaines dimensions positives spécifiques de la qualité de l'amitié sont également susceptibles de jouer un rôle protecteur pour les enfants agressifs. Par exemple, celles-ci semblent prévenir le développement des conduites agressives et leur exacerbation,

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

notamment en protégeant possiblement les enfants agressifs des influences négatives associées à leurs amis présentant également des comportements agressifs (Bowker et al., 2007; Engle et al., 2011; Salvas et al., 2011, 2014), mais également à la présence de conflits fréquents au sein de leur relation amicale (Salvas et al., 2014, 2016).

En résumé, les connaissances établies actuellement par les chercheurs au sujet du rôle de la qualité des relations d'amitié dans le développement des conduites agressives au cours de l'enfance, en particulier celles établies avec des amis présentant également des comportements agressifs, restent controversées. Par conséquent, comment peut-on expliquer ces résultats mitigés issus des différentes études portant sur la qualité des relations amicales des enfants agressifs? Certains auteurs proposent que les différences observées sur le plan des enjeux liés aux amitiés des enfants agressifs et à la qualité de ces relations peuvent s'expliquer en fonction de la méthodologie utilisée par les chercheurs (c.-à-d., source d'information; Bagwell et Coie, 2004; Vitaro et Cantin, 2012). En effet, les études font souvent appel à une diversité d'approches méthodologiques (par ex., mesures auto-rapportées des perceptions des enfants, questionnaires complétés par les enseignants, observation directe des interactions entre amis) pour examiner les expériences relationnelles entre amis des jeunes enfants et la qualité de ces relations. Ces approches ainsi que leurs forces et leurs faiblesses sur le plan méthodologique sont discutées dans les prochains paragraphes, en particulier les méthodes d'évaluation utilisées pour évaluer les caractéristiques des relations amicales des jeunes enfants en début de scolarité.

### **Les méthodes et sources d'évaluation de la qualité de l'amitié**

Un éventail d'approches méthodologiques a été développé afin d'examiner la qualité des expériences relationnelles entre amis. Parmi les mesures existantes, on retrouve des mesures auto-rapportées qui évaluent les perceptions des enfants à l'égard du fonctionnement de leurs amitiés et leur niveau de satisfaction face à ces relations. La qualité des liens d'amitié des jeunes enfants d'âge scolaire est également évaluée au moyen d'autres méthodes dont, entre

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

autres, des questionnaires complétés par les enseignants et des mesures observationnelles des interactions entre amis. La section suivante décrit l'ensemble de ces mesures ainsi que leurs forces et leurs faiblesses au plan méthodologique.

### ***Les mesures auto-rapportées évaluant les perceptions des enfants***

Tel que mentionné ci-haut, l'utilisation de mesures auto-rapportées constitue la méthode d'évaluation la plus souvent utilisée par les chercheurs pour examiner la qualité de l'amitié (Bagwell et Schmidt, 2011; Rubin, Bukowski et al., 2006). Ces dernières permettent d'évaluer les perceptions d'un enfant au sujet d'un lien d'amitié en particulier (habituellement celui avec son meilleur ami) par le biais d'entrevues ou de questionnaires administrés individuellement (Bagwell et Schmidt, 2011; Berndt et McCandless, 2009; Furman, 1996). Plus spécifiquement, ces mesures auto-rapportées évaluent divers aspects positifs et négatifs de l'amitié (Berndt et McCandless, 2009). L'enfant interrogé au moyen de ces mesures auto-rapportées doit répondre à des énoncés permettant d'évaluer la fréquence et l'intensité de comportements ou d'interactions spécifiques caractérisant sa relation d'amitié avec son meilleur ami au cours d'une période donnée (Berndt et McCandless, 2009; Furman, 1996). La camaraderie, l'intimité, le soutien et l'affect positif sont les dimensions positives de l'amitié sur lesquelles les enfants sont le plus fréquemment questionnés au moyen de ces mesures, alors que les conflits et les désaccords représentent les dimensions négatives de l'amitié les plus couramment évaluées auprès des enfants par l'entremise des entrevues et questionnaires auto-rapportés (Berndt et McCandless, 2009; Rubin, Bukowski et al., 2006).

Plus spécifiquement, parmi les questionnaires les plus communément utilisés par les chercheurs pour évaluer la qualité des amitiés des enfants d'âge scolaire, on retrouve le *Friendship Quality Questionnaire (FQQ)* développé par Parker et Asher (1993). Ce questionnaire permet d'évaluer les perceptions de l'enfant quant aux caractéristiques et à la qualité de la relation qu'il entretient avec son meilleur ami à l'aide de 40 énoncés. Plus précisément, cet instrument de mesure permet d'évaluer la camaraderie, l'intimité, la validation

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

et la compassion, l'aide et les conseils, le conflit et la résolution de conflits au sein de la relation d'amitié. Lors de l'administration du questionnaire, l'enfant est invité à indiquer selon une échelle de réponses de type Likert allant de 0 (pas vrai du tout) à 4 (très vrai) dans quelle mesure les dimensions énumérées ci-haut correspondent à sa relation d'amitié avec son meilleur ami. La fiabilité et la validité de l'instrument a été établie par Parker et Asher (1993) auprès d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Les chercheurs ont rapporté une cohérence interne satisfaisante pour l'ensemble des échelles composant la mesure (coefficients alpha variant entre 0.73 et 0.90).

Un autre questionnaire fréquemment utilisé dans le domaine d'étude de la qualité de l'amitié des enfants d'âge scolaire est le *Friendship Qualities Scale (FQS)* développé par Bukowski et al. (1994). Ce questionnaire évalue également les perceptions de l'enfant quant aux caractéristiques et à la qualité de sa relation d'amitié avec son meilleur ami à l'aide de 23 énoncés, lesquels sont regroupés selon cinq échelles. Plus spécifiquement, le FQS permet d'évaluer le degré de camaraderie au sein de la relation d'amitié, la fréquence d'émission de comportements d'aide, le niveau d'intimité, le niveau de sécurité ainsi que l'occurrence de conflits au sein de la relation. Lors de la complétion du questionnaire, l'enfant est invité à répondre aux énoncés en fonction d'une échelle de réponses de type Likert allant de 1 (pas vrai) à 5 (très vrai). La fiabilité et la validité de cet instrument de mesure ont été démontrées auprès d'une population d'enfants d'âge scolaire par Bukowski et al. (1994), lesquels ont rapporté une cohérence interne adéquate pour l'ensemble des échelles composant l'instrument (coefficients alpha variant entre 0.71 et 0.80). Ces derniers ont également documenté la capacité de leur outil à différencier les amitiés qui sont réciproques de celles non réciproques ainsi que les amitiés qui sont stables de celles dites précaires.

Finalement, parmi les autres mesures de la qualité de l'amitié fréquemment utilisées auprès des jeunes enfants, on retrouve également le *Friendship Features Interview for Young Children [FFIYC]* développé par Ladd et al. (1996). Ce questionnaire est habituellement



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

administré sous forme d'entrevue auprès des jeunes enfants de la maternelle et évalué au moyen de 24 énoncés les dimensions de l'amitié qui ont trait à la validation, au soutien, à l'exclusivité, à l'affect négatif et au conflit. L'enfant peut répondre aux énoncés selon une échelle de réponses allant de 0 (non), à 1 (parfois) ou 2 (oui). Ladd et al. (1996) ont documenté la fiabilité et la validité de l'instrument de mesure auprès des jeunes enfants d'âge préscolaire débutant leur scolarisation (maternelle). Par ailleurs, les résultats de leur étude ont révélé que l'outil d'évaluation présentait une cohérence interne acceptable pour la majorité de ses échelles (coefficients alpha variant de 0.63 à 0.81).

L'utilisation de mesures auto-rapportées (c.-à-d., entrevues individuelles et questionnaires) pour évaluer la qualité des amitiés des jeunes enfants constitue une méthode d'évaluation à laquelle les chercheurs ont fréquemment recours dans leurs études. Cette approche comporte certains avantages et certains inconvénients qu'il importe d'examiner. Tout d'abord, l'un des principaux avantages des mesures auto-rapportées constitue leur administration facile et peu coûteuse auprès d'un grand nombre d'enfants (Pellegrini et al., 2013). Deuxièmement, les enfants sont considérés comme étant les meilleurs informants pour obtenir de l'information sur les caractéristiques de leurs amitiés qui peuvent difficilement être accessibles au moyen d'autres méthodes d'évaluation en raison de leur caractère fortement subjectif. Ainsi, les dimensions de l'amitié qui ont trait à l'intimité et au dévoilement de soi sont souvent manifestées dans des contextes particuliers dont l'accès peut s'avérer délicat ou limité pour des observateurs externes, les parents et les enseignants des enfants (Bagwell et Schmidt, 2011; Berndt et McCandless, 2009).

Malgré ces importants avantages, il importe de noter que les mesures auto-rapportées évaluent essentiellement des perceptions, lesquelles sont fondamentalement subjectives, influencées par les expériences personnelles et, par conséquent, sujettes à des biais de la part du répondant. Elles peuvent donc représenter un certain écart avec la réalité. À cet effet, des études portant sur la qualité des amitiés d'enfants agressifs a révélé que les perceptions

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

(souvent erronées) des enfants agressifs quant à la qualité de leurs relations d'amitié (laquelle est généralement surévaluée) diffèrent grandement des comportements réellement observés par des examinateurs indépendants, notamment lorsqu'elles sont comparées avec celles des enfants non agressifs et des enfants acceptés par leurs pairs (Bagwell et Coie, 2004; Bagwell et Schmidt, 2011). De plus, plusieurs recherches suggèrent que les perceptions des amis quant à la qualité de leur relation d'amitié ne correspondent pas toujours entre elles et ce, particulièrement pour les enfants présentant des difficultés au plan de l'ajustement social telles que des conduites agressives et des expériences de rejet social (Bagwell et Coie, 2004; Brendgen et al., 2000, 2002; Parker et Asher, 1993). Lorsqu'interrogés sur la qualité de leurs relations d'amitié, les perceptions de ces derniers présentent un écart important avec celles de leurs amis. Plus précisément, les enfants agressifs et les enfants rejetés socialement voient la qualité de leurs relations d'amitié comparables à celles des enfants non agressifs et acceptés par leurs pairs, alors que leurs meilleurs amis perçoivent leurs relations de moindre qualité (Bagwell et Coie, 2004; Bagwell et Schmidt, 2011; Brendgen et al., 2000, 2002). Ces résultats témoignent ainsi d'un manque de mutualité entre les perceptions des enfants qui éprouvent des difficultés d'ajustement au plan social (c.-à-d., les enfants agressifs et rejetés socialement) et celles de leurs amis face à la qualité de leurs liens d'amitié. Cet écart serait en partie expliqué par le fait que les enfants agressifs et les enfants socialement rejetés connaissent des expériences relationnelles de moindre qualité avec leurs amis en raison de leurs comportements socialement inadéquats, comparativement aux relations d'amitié des enfants qui sont mieux adaptés au plan social (Bagwell et Coie, 2004; Bagwell et Schmidt, 2011; Brendgen et al., 2000, 2002). Les biais souvent observés dans le traitement de l'information sociale des enfants agressifs et rejetés par leur groupe de pairs (par ex., leurs biais sociocognitifs expliquant leurs difficultés à décoder ainsi qu'à interpréter les différents indices sociaux dans leurs interactions) peuvent également être une autre explication possible derrière les divergences retrouvées entre

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

les évaluations des enfants agressifs et celles de leurs amis quant à la qualité de leur relation d'amitié (Bagwell et Coie, 2004; Crick et Dodge, 1994).

Les réponses des enfants aux mesures auto-rapportées peuvent également être influencées par la désirabilité sociale et les limites cognitives des jeunes enfants. Ainsi, lorsque les enfants sont interrogés au sujet de leurs interactions avec leurs amis, ces derniers peuvent répondre en fonction de ce que l'on attend d'eux sur le plan social plutôt qu'en fonction de comment ils agissent et interagissent avec leurs amis en temps réel (Pellegrini et al., 2013). Les jeunes enfants ont également de la difficulté à différencier au plan cognitif les différentes caractéristiques de l'amitié qui sont fortement corrélées entre elles (Berndt et McCandless, 2009). Cette limite est d'ailleurs bien documentée par les analyses factorielles réalisées sur les mesures auto-rapportées de la qualité de l'amitié, lesquelles suggèrent que les enfants sont en mesure d'identifier de manière distincte deux grandes dimensions de la qualité de l'amitié, soit une dimension comprenant tous les aspects positifs (par ex., l'intimité et la prosocialité) et une autre dimension comprenant tous les aspects négatifs (par ex., les conflits) de la relation (Berndt et McCandless, 2009).

Ainsi, afin de pallier aux limites méthodologiques des mesures auto-rapportées, certains chercheurs font l'usage additionnel d'autres méthodes et sources d'évaluation pour examiner la qualité des liens d'amitié des jeunes enfants. Parmi les autres méthodes et sources d'évaluation utilisées par ces chercheurs, on retrouve les questionnaires complétés par les enseignants ainsi que les mesures observationnelles des interactions entre amis. Ces méthodes sont discutées dans les prochaines sections.

### ***Les questionnaires remplis par les enseignants***

Pour certains chercheurs, les enseignants constituent une source d'information pertinente lorsqu'il s'agit d'examiner la qualité des liens d'amitié des jeunes enfants puisqu'ils observent les interactions de ces derniers avec leurs camarades de classe sur une base quotidienne (Gest, 2006; Salvat et al., 2011, 2016; Sebanc, 2003). Or, afin de recueillir les

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

perceptions des enseignants au sujet de la qualité des liens d'amitié des jeunes enfants d'âge scolaire, ces chercheurs ont développé des questionnaires (par ex. le *Friendship Features Questionnaire* [FFQ], Sebanc, 2003; Sebanc et al., 2007), lesquels constituent des versions adaptées des questionnaires d'autoévaluation de la qualité de l'amitié couramment utilisés auprès des enfants (par ex., le *Friendship Quality Questionnaire* [FQQ], Parker et Asher, 1993; le *Friendship Qualities Scale* [FQS], Bukowski et al., 1994; le *Network of Relationships Inventory* [NRI], Furman et Buhrmester, 1985) (Salvas et al., 2011, 2016; Sebanc, 2003; Sebanc et al., 2007). Tout comme les mesures auto-rapportées utilisées auprès des enfants, les questionnaires remplis par les enseignants comportent également certains avantages et certains inconvénients.

Dans un premier temps, ces derniers sont faciles et peu coûteux à administrer, de même qu'ils permettent l'obtention d'informations plus globales au sujet des relations d'amitié des enfants puisque les enseignants fondent leur évaluation sur l'ensemble de leurs expériences avec ces derniers (Pellegrini et al., 2013). D'un autre côté, les évaluations des enseignants demeurent des perceptions, lesquelles sont essentiellement subjectives et influencées par leurs expériences personnelles avec les enfants. Par conséquent, les enseignants peuvent avoir tendance à remplir les questionnaires en se référant à des comportements récents ou à des événements plus mémorables que d'autres, lesquels peuvent parfois s'avérer moins représentatifs des interactions habituelles entre les amis (Pellegrini et al., 2013). De plus, les enseignants fondent généralement leur évaluation sur les interactions entre pairs qu'ils observent en salle de classe, lesquelles peuvent différer de ce qui est typiquement observé dans d'autres contextes moins structurés, c'est-à-dire dans la cour d'école, durant les récréations ou les heures de dîner, etc. (Bagwell et Schmidt, 2011; Gest, 2006).

Dans un deuxième temps, la validité des évaluations des enseignants a rarement fait l'objet d'études jusqu'à maintenant (Bagwell et Schmidt, 2011; Gest, 2006). Néanmoins, le *Friendship Features Questionnaire* (FFQ) développé par Sebanc (2003) semble constituer un

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

instrument de mesure prometteur et valide auprès des enseignants pour évaluer la qualité des liens d'amitié des jeunes enfants. En effet, l'outil d'évaluation a démontré une cohérence interne adéquate pour l'ensemble de ses échelles (coefficients alpha variant de 0.87 à 0.95), de même qu'un accord modeste entre les évaluations des enseignants (c.-à-d., les enseignants titulaires et les stagiaires en enseignement), malgré leurs différences en termes d'expérience et de familiarité auprès des enfants évalués (Sebanc, 2003). Cependant, cet accord s'est avéré significativement plus élevé pour certaines dimensions de l'amitié (par ex., l'exclusivité et le conflit) que pour d'autres (par ex., le soutien et l'asymétrie) suggérant ainsi que les enseignants ont davantage de facilité à identifier les caractéristiques de l'amitié qui sont plus saillantes au sein de leur salle de classe (Sebanc, 2003). Ainsi, l'étude réalisée par Sebanc (2003) suggère que les enseignants semblent être une source d'information prometteuse pour évaluer certaines dimensions caractérisant les relations d'amitié des jeunes enfants. Malgré tout, les données démontrant la validité des évaluations réalisées auprès des enseignants pour évaluer la qualité de l'amitié sont en nombre insuffisant et nécessitent, par conséquent, d'être examinées de manière plus approfondie dans le cadre d'études ultérieures afin d'identifier et de mieux comprendre leurs enjeux sur le plan méthodologique (Bagwell et Schmidt, 2011; Gest, 2006; Sebanc, 2003). Or, afin d'obtenir une évaluation plus objective de la qualité de l'amitié, certains chercheurs ont recours à des mesures observationnelles, lesquelles permettent d'évaluer les caractéristiques positives et négatives de l'amitié manifestées dans les interactions entre amis. La prochaine section aborde ces mesures ainsi que leurs forces et leurs faiblesses sur le plan psychométrique.

### ***L'observation directe des interactions entre amis***

Tel que discuté dans les sections ci-haut, la plupart des chercheurs font généralement appel aux entrevues ou aux questionnaires pour évaluer la qualité de l'amitié (Bagwell et Schmidt, 2011; Berndt, 2002; Rubin, Bukowski et al., 2006). Toutefois, quelques chercheurs ont démontré que des informations importantes peuvent également être collectées au sujet de la

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

qualité des amitiés en examinant les interactions entre amis au moyen de mesures observationnelles (par ex., Bagwell et Coie, 2004; Simpkins et Parke, 2001; Youngblade et Belsky, 1992; Youngblade et al., 1993). Ainsi, l'observation des interactions entre amis peut constituer une méthode d'évaluation complémentaire aux entrevues et aux questionnaires utilisés auprès de l'enfant et des proches de l'enfant (par ex., les parents et les enseignants). Tout comme les mesures auto-rapportées, elle permet d'obtenir de l'information au sujet des caractéristiques positives et négatives définissant la qualité des amitiés des enfants. De plus, elle permet d'obtenir de l'information importante sur les processus interpersonnels qui rendent compte de l'influence de ces caractéristiques sur le développement et l'ajustement des enfants à court et long terme (Berndt, 2002; Rubin, Bukowski et al., 2006).

L'observation directe des interactions entre amis s'effectue habituellement en milieu naturel ou en laboratoire et permet d'examiner un ensemble de comportements spécifiques afin d'étudier un construit en particulier comme la qualité de l'amitié (Rubin, Bukowski et al., 2006). L'observation en milieu naturel consiste à étudier l'occurrence spontanée de comportements dans l'un des contextes naturels de l'enfant, tels que son milieu scolaire ou familial (Pellegrini et al., 2013). L'un des grands avantages de cette méthode d'observation est qu'elle permet de saisir les actions et les interactions des enfants telles qu'elles se produisent en temps réel. Par contre, l'observateur peut attendre longtemps avant de pouvoir observer les comportements qui font l'objet de l'étude, ce qui est particulièrement vrai pour les comportements qui se produisent plus rarement devant les adultes (Bagwell et Schmidt, 2011). Pour cette raison, les chercheurs vont généralement privilégier l'observation directe et structurée en laboratoire où les amis doivent participer à une période de jeux structurés, laquelle a lieu dans des conditions contrôlées par les chercheurs. Celles-ci sont organisées de manière à susciter des opportunités permettant la manifestation des comportements qui font l'objet de l'étude (Bagwell et Schmidt, 2011). L'observation systématique effectuée en laboratoire peut également être réalisée en contexte de jeux libres, lequel représente un contexte d'évaluation contrôlé moins structuré au

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

sein duquel il est moins probable pour les chercheurs d'observer les comportements qui les intéressent comparativement aux observations réalisées en contexte de jeux structurés (Bagwell et Schmidt, 2011). Les interactions entre amis qui ont lieu durant les périodes de jeux structurés ou de jeux libres sont filmées pour ensuite être évaluées au moyen d'un système de codage a priori développé par les chercheurs (Bagwell et Schmidt, 2011).

Plus spécifiquement, parmi les mesures d'observation directe répertoriées dans les écrits scientifiques pour évaluer la qualité des relations amicales des enfants d'âge scolaire, on retrouve des mesures globales telles que le *Dyadic Coding System* (Youngblade et Belsky, 1992; Youngblade et al., 1993), le *Friendship Codebook* (Parker et Herrera, 1996a, 1996b), le *Observed Friendship Quality Scale* (Simpkins et Park, 2001) et le *Friendship Interaction Coding Scheme* (Normand et al., 2012). Ces mesures sont des systèmes de codage globaux qui permettent d'évaluer un ensemble de dimensions positives (par ex., camaraderie, sensibilité et affect positif) et négatives (par ex., conflit et affect négatif) associées à la qualité des liens d'amitié des enfants d'âge scolaire dans le contexte d'une tâche observationnelle non-structurée et/ou structurée en laboratoire. Elles évaluent les différentes facettes positives et négatives de l'amitié selon une perspective qui est majoritairement dimensionnelle, c'est-à-dire selon des échelles de réponses de type Likert variant entre trois et cinq points. Certaines de ces mesures d'observation globales évaluent les comportements positifs et négatifs de l'amitié en utilisant seulement la dyade comme unité d'analyse (par ex., *Friendship Codebook*, Parker et Herrera, 1996a, 1996b; *Dyadic Coding System*, Youngblade et Belsky, 1992; Youngblade et al., 1993), alors que d'autres utilisent à la fois les comportements dyadiques et individuels comme unités d'analyse (par ex., *Friendship Interaction Coding Scheme*, Normand et al., 2012; *The Observed Friendship Quality Scale*, Simpkins et Parke, 2001).

Parmi les autres mesures d'observation directe de la qualité de l'amitié des enfants d'âge scolaire déjà existantes, on retrouve également des mesures spécifiques, c'est-à-dire des systèmes de codage qui évaluent une dimension précise de la qualité de l'amitié tel que le

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

conflit (par ex., Bagwell et Coie, 2004; Hartup et al., 1993; Herrera et Dunn, 1997). Certaines de ces mesures d'observation spécifiques s'intéressent au conflit en contexte de négociation/ partage de ressources (par ex., Fonzi et al., 1997; Normand et al., 2011; Tomada et al., 2002), alors que d'autres s'intéressent au conflit et à la déviance dans un contexte de compétition (par ex., Fonzi et al., 1997; Normand et al., 2011; Tomada et al., 2002). Ces mesures spécifiques utilisent le plus souvent une échelle continue pour quantifier la fréquence et la durée des comportements observés, ainsi qu'une échelle catégorielle pour qualifier la nature de ces derniers. Certaines d'entre elles utilisent parfois une échelle dimensionnelle pour quantifier l'intensité de certains comportements (par ex., le conflit et l'affect en contexte de conflit). Enfin, ces mesures d'observation spécifiques utilisent essentiellement la dyade d'amis comme unité d'analyse.

Tout comme les autres méthodes d'évaluation de la qualité de l'amitié, les mesures observationnelles contrôlées en laboratoire présentent certains avantages et inconvénients sur le plan méthodologique. Premièrement, l'observation directe et structurée des interactions entre amis réalisée en laboratoire permet de recueillir des informations plus objectives, c'est-à-dire des données issues de comportements directement observables. Par conséquent, cette procédure d'évaluation est moins sujette aux biais de la part des évaluateurs comparativement aux méthodes d'évaluation indirectes (entrevues et questionnaires), lesquelles évaluent essentiellement les perceptions des répondants sans être basées sur des comportements spécifiques et observables (Coutu et al., 2005). Deuxièmement, comparativement aux mesures indirectes (entrevues et questionnaires), l'observation directe et structurée des interactions entre amis réalisée en laboratoire permet de contextualiser les comportements qui font l'objet de l'étude puisque ces derniers sont observés dans un contexte spécifique et standardisé. Par conséquent, cette procédure d'observation permet de mesurer des manifestations comportementales spécifiques à l'intérieur d'une situation connue et contrôlée par les chercheurs, comparativement aux méthodes d'évaluation indirectes qui évaluent



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

essentiellement le jugement global des répondants à l'égard d'un ensemble d'expériences, lesquelles ont lieu dans une variété de contextes (Coutu et al., 2005; Pellegrini et al., 2013). Troisièmement, l'observation structurée et contrôlée en laboratoire constitue une méthode d'évaluation pertinente pour évaluer les comportements des jeunes enfants. Comparativement aux enfants plus âgés ou aux adolescents, l'utilisation de méthodes d'évaluation indirectes (entrevues et questionnaires) peut s'avérer difficile auprès des jeunes enfants étant donné leurs habiletés verbales et cognitives plus limitées en raison de leur stade développemental (Berndt et McCandless, 2009; Coutu et al., 2005). L'observation directe s'avère d'autant plus pertinente pour évaluer les interactions entre amis agressifs, considérant leurs biais sociocognitifs (Crick et Dodge, 1994; Dodge et al., 2003, 2006) et leur tendance à surestimer leurs compétences sociales ainsi que la qualité de leurs relations amicales (Bagwell et Coie, 2004; Hughes et al., 1997; Stephens et al., 2016). Finalement, l'observation directe et structurée des interactions sociales réalisée en laboratoire semble plus sensible et plus spécifique pour examiner les effets associés à des programmes d'intervention (Eddy et al., 1998; Moisan et al., 2014). En ce sens, cette dernière permet de saisir les subtilités dans les changements de comportements des enfants, lesquelles peuvent parfois être difficilement perçues au moyen des méthodes d'évaluation indirectes qui sont plus globales, abstraites et moins contextualisées (Eddy et al., 1998). De plus, lorsque réalisée par des examinateurs indépendants qui sont aveugles à la condition d'intervention, l'observation directe semble être moins sujette aux biais de désirabilité sociale et d'attente associés aux mesures indirectes qui évaluent les perceptions des participants (Eddy et al., 1998).

Bien que l'observation directe et structurée des interactions entre amis réalisée en laboratoire présente plusieurs avantages, celle-ci comporte également des limites importantes à considérer lorsqu'elle est utilisée pour collecter des données. En premier lieu, l'observation en laboratoire est un processus laborieux qui exige beaucoup de temps, de ressources humaines et financières comparativement aux méthodes d'évaluation indirectes telles que les entrevues et

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

les questionnaires (Coutu et al., 2005; Pellegrini et al., 2013; Rubin, Bukowski et al., 2006). En deuxième lieu, l'observation en laboratoire permet essentiellement d'obtenir de l'information sur des aspects de la relation d'amitié plus manifestes, lesquels doivent être facilement observables par les examinateurs. Par conséquent, il est beaucoup plus difficile d'avoir accès aux pensées et aux sentiments des enfants à l'égard de leurs relations d'amitié, comparativement aux mesures auto-rapportées qui évaluent les perceptions des enfants (Bagwell et Schmidt, 2011). Enfin, la présence de l'observateur ou du matériel d'observation (caméras) constitue également une autre limite de l'approche observationnelle en laboratoire. Les enfants qui sont conscients de la présence d'un observateur ou de caméras peuvent adopter des comportements qui diffèrent de la manière dont ils agissent et interagissent habituellement avec leurs amis parce que ces derniers sont jugés plus acceptables sur le plan social (désirabilité sociale). Ainsi, les comportements observés en laboratoire peuvent s'avérer moins représentatifs de ce qui peut être observé au quotidien dans les milieux naturels des enfants (Coutu et al., 2005; Rubin, Bukowski et al., 2006). Finalement, malgré le fait que l'observation s'avère être une mesure plus objective de la qualité de l'amitié, cette procédure d'évaluation est également caractérisée par un certain degré de subjectivité puisque, tout comme les autres formes d'évaluation, l'observation requiert un certain jugement de la part des observateurs, lequel peut être influencé par les connaissances, les expériences et les perceptions de ces derniers (Coutu et al., 2005).

Malgré ces inconvénients, l'observation directe et structurée réalisée en laboratoire constitue, en complémentarité avec l'utilisation d'autres types de mesures, une méthode d'évaluation qui semble pertinente dans le domaine d'étude de la qualité de l'amitié, particulièrement lorsque l'on veut examiner certaines caractéristiques positives et négatives de l'amitié sur le développement et l'ajustement social des jeunes enfants. Comparativement aux mesures indirectes (entrevues et questionnaires), elle permet de pallier les limites verbales et cognitives associées à l'âge développemental des jeunes enfants (Berndt et McCandless, 2009; Coutu et al., 2005). De plus, elle s'avère être une méthode d'évaluation d'autant plus

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

intéressante pour évaluer les effets associés aux programmes d'intervention visant à promouvoir l'établissement et le maintien de relations d'amitié de qualité auprès des enfants présentant des difficultés d'adaptation importantes sur le plan social (par ex., les enfants agressifs). Elle permet notamment de déceler avec plus de sensibilité et de spécificité les changements dans les comportements des enfants en lien avec les effets des interventions (Eddy et al., 1998). Par exemple, une étude sur les effets d'une intervention visant à améliorer la compétence sociale des enfants agressifs à la maternelle a démontré que, comparativement aux questionnaires remplis par les enseignants, l'observation directe a permis de déceler des changements dans des comportements sociaux spécifiques des enfants suite aux interventions (Moisan et al., 2014).

### **La présente étude : objectifs et hypothèses**

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus large, à travers lequel l'évaluation des effets d'un programme d'intervention dyadique, *Les Copains D'Abord*, destiné aux enfants qui manifestent un niveau élevé de comportements agressifs lors de l'entrée à l'école a été réalisée par Salvias et ses collaborateurs (2016) en s'appuyant sur des mesures auto-rapportées par les enfants, les pairs et l'enseignant. Dans le cadre de ce projet d'évaluation, ces auteurs ont par ailleurs élaboré une tâche structurée afin d'évaluer la qualité des relations d'amitié des jeunes enfants agressifs (maternelle et première année du primaire) à l'aide d'observations directes. Ces données observationnelles n'ont cependant pas fait l'objet d'analyses dans le cadre de leur étude puisque celles-ci nécessitent le développement et la validation d'une mesure d'observation.

Ainsi, la présente étude comporte deux objectifs. Tout d'abord, le premier objectif consiste à décrire la démarche qui a mené au développement d'une nouvelle mesure d'observation (c.-à-d., un système de codage avec des grilles de codification) permettant de quantifier la qualité de l'amitié dyadique des jeunes enfants agressifs en début de parcours scolaire. Au meilleur de notre connaissance, outre la mesure d'observation élaborée par Bagwell

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

et Coie (2004), très peu de mesures d'observation ont été développées pour évaluer spécifiquement la qualité de l'amitié dyadique des enfants présentant une problématique d'agressivité physique. Ceci est d'autant plus vrai pour les jeunes enfants qui débutent leur scolarisation et qui présentent une telle problématique. Ensuite, le second objectif est d'évaluer les propriétés psychométriques de cette nouvelle mesure d'observation en s'attardant à : 1) la fidélité inter-juges (c.-à-d., la cohérence entre les observations recueillies par deux évaluateurs indépendants avec la mesure d'observation; Hunsley et Mash, 2018); 2) la validité de construit (c.-à-d., les associations entre les cinq dimensions de la qualité de l'amitié de la mesure d'observation; Groth-Marnat et Wright, 2016); 3) la validité critériée (c.-à-d., les associations entre les dimensions de la mesure d'observation et les résultats obtenus sur les entrevues des enfants participants et le questionnaire de l'enseignant, lesquels évaluent des construits théoriquement similaires et déjà validés au sein des écrits scientifiques; Groth-Marnat et Wright, 2016); et 4) la validité convergente (c.-à-d., les associations entre les dimensions de la mesure d'observation et le questionnaire de l'enseignant qui évalue d'autres corrélats externes théoriquement et empiriquement associés à la qualité de l'amitié, notamment les comportements agressifs et prosociaux des enfants envers leurs pairs à l'école; Groth-Marnat et Wirght, 2016).

En lien avec le deuxième objectif du présent essai doctoral (c.-à-d., l'examen des propriétés psychométriques de la mesure d'observation), il est attendu que les cinq dimensions de la qualité de l'amitié observées présenteront une bonne entente inter-juges avec des corrélations intra-classes atteignant le seuil acceptable de 0.70 (Hypothèse 1; Fidélité inter-juges; Hunsley et Mash, 2018). Il est également attendu que les différentes dimensions de la mesure d'observation seront faiblement à modérément associées entre elles, et donc relativement distinctes les unes et des autres (Hypothèse 2; Validité de construit). Il est aussi attendu que les données recueillies avec la mesure d'observation seront modérément corrélées aux résultats obtenus sur les entrevues des enfants participants (*FFIYC/Preschool Interpersonal Problem-Solving Test* [PIPS]) et le questionnaire de l'enseignant (FQQ/NRI) mesurant

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

également la sensibilité, la camaraderie, le désaccord, la prosocialité en contexte de résolution de désaccord ainsi que l'équilibre au sein de la relation d'amitié des enfants (Hypothèse 3; Validité critériée). Enfin, bien que peu nombreuses, certaines études ont documenté que les relations amicales des jeunes enfants présentant une problématique d'agressivité physique en début de scolarité semblent potentiellement protéger ces derniers des risques associés au fait d'interagir avec un ami présentant aussi des conduites agressives, notamment lorsque ces amitiés sont caractérisées par plusieurs dimensions positives (Bowker et al., 2007; Salvas et al., 2011, 2014, 2016). Ainsi, il est attendu que les dimensions positives de la qualité de l'amitié documentées avec la mesure d'observation (c.-à-d., la sensibilité, la camaraderie, l'équilibre de l'influence au sein de la relation et la prosocialité en contexte de résolution de désaccord) seront négativement associées aux comportements agressifs et positivement associées aux comportements prosociaux des enfants participants envers leurs pairs à l'école, tels qu'évalués sur le questionnaire de l'enseignant. Inversement, il est attendu que les dimensions négatives de la qualité de l'amitié évaluées avec la mesure d'observation (c.-à-d., le désaccord et le déséquilibre de l'influence au sein de la relation) seront positivement associées aux comportements agressifs et négativement associées aux comportements prosociaux envers les camarades à l'école, tels que perçus sur le questionnaire de l'enseignant (Hypothèse 4; Validité convergente).

## CHAPITRE II

### **Méthode**

Rappelons que la présente étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus large, à travers lequel l'évaluation des effets d'un programme d'intervention dyadique, *Les Copains D'Abord*, a été réalisée par Salvas et ses collaborateurs (2016). Ces auteurs ont développé une tâche structurée afin de recueillir des données observationnelles au sujet de la qualité des liens d'amitié des jeunes enfants manifestant des comportements d'agressivité physique en début de parcours scolaire. Ces données d'observation n'ont toutefois pas fait l'objet d'analyses dans le cadre de cette étude. Par conséquent, le premier objectif du présent projet de recherche était de développer une mesure d'observation permettant d'évaluer la qualité des interactions entre amis chez une population d'enfants se comportant de manière agressive à partir des données d'observation recueillies dans le cadre de l'étude de Salvas et ses collaborateurs (2016), en s'appuyant sur les modèles théoriques existants et sur un examen minutieux des données d'observation. Le second objectif consistait à valider cette procédure en déterminant la fidélité inter-juges, la validité de construit, la validité critériée ainsi que la validité convergente de la mesure d'observation.

Les prochaines sections présentent une description des caractéristiques des enfants participants, la procédure utilisée pour recruter ces enfants participants et déterminer leur éligibilité à l'étude ainsi que celle utilisée pour leur évaluation pré-intervention. Elles présentent également les instruments de mesure utilisés lors de ces procédures.

### **Participants**

L'échantillon est constitué de 68 enfants, c'est-à-dire 34 dyades d'enfants incluant chacune un enfant cible présentant un haut niveau d'agressivité et un ami choisi par l'enfant cible. Les enfants cibles ( $n = 23$  garçons et 11 filles) et leurs amis ( $n = 20$  garçons et 14 filles) étaient tous originaires de la ville de Montréal (Québec, Canada) et leur âge moyen était de 5.9

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

ans ( $\bar{E}.T. = 0.69$ ). Pour la majorité des enfants cibles, les parents étaient de descendance européenne (52%), alors que pour les autres, les parents appartenaient à une autre origine ethnique : africaine (10%), asiatique (10%), arabe (10%) et hispanique (14%). L'appartenance ethnique est manquante pour quelques-uns des enfants cibles de l'étude (4%) puisque leurs parents n'ont pas fourni ce renseignement lors de la complétion du questionnaire. Le revenu familial moyen s'élevait à 35 000\$ canadien et le nombre moyen d'années de scolarité de la majorité des parents (58%) correspondait à moins de 14 ans. Plus du deux tiers (70%) des enfants cibles participant à l'étude vivaient dans une famille intacte (c.-à-d., avec leurs parents biologiques), tandis que les autres vivaient dans une autre situation familiale (c.-à-d., tout autre type d'arrangement familial).

### **Procédure**

#### ***Recrutement des participants***

Les enfants qui ont participé à la présente étude ont été sélectionnés à partir d'un bassin de 689 élèves issus de sept écoles élémentaires publiques et francophones de Montréal (Québec, Canada), dont six d'entre elles provenaient de quartiers défavorisés. L'ensemble de ces élèves fréquentaient une classe régulière de maternelle ou de première année durant l'année scolaire 2009-2010. Le consentement écrit des parents et l'assentiment verbal des enfants étaient requis pour chaque participant. L'ensemble des procédures de l'étude d'intervention a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal (UdeM) ainsi que par les conseils scolaires de chacune des écoles participantes.

Parmi le bassin de 689 élèves, 195 enfants ont été pré-identifiés par leur enseignant parce qu'ils manifestaient potentiellement des problèmes de comportement en classe. La démarche de pré-identification est décrite dans la section présentant la procédure pour déterminer l'éligibilité des participants à l'étude. Ces 195 enfants ont par la suite été soumis à un processus d'évaluation détaillé pour déterminer s'ils répondaient aux critères d'inclusion de l'étude d'intervention, celle-ci portant sur l'évaluation des effets d'un programme d'intervention

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

dyadique, *Les Copains D'Abord*, visant l'amélioration des relations d'amitié des enfants présentant un niveau élevé d'agressivité physique en début de scolarisation (Salvas et al., 2016). Les données utilisées dans le cadre du présent essai doctoral ont été recueillies avant la mise en œuvre du programme d'intervention (c.-à-d., lors de l'évaluation pré-intervention; octobre 2009). C'est dans ce contexte que le présent essai doctoral a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). La prochaine section décrit les conditions d'éligibilité et la procédure pour sélectionner les enfants participants à l'intervention.

### ***Procédure pour déterminer l'éligibilité des participants à l'étude***

Parmi les 195 enfants préalablement identifiés par les enseignants, les 34 enfants cibles de la présente étude ont été recrutés en fonction de deux critères de sélection, soit leur niveau élevé de comportements d'agressivité physique en début d'année scolaire et leur engagement au sein d'une relation d'amitié réciproque.

Tout d'abord, au début de l'année scolaire (octobre 2009), 39 enseignants ont évalué le niveau d'agressivité physique d'un maximum de cinq élèves considérés comme étant les plus agressifs et désobéissants au sein de leur classe. Plus spécifiquement, le niveau d'agressivité physique de ces élèves a été déterminé en s'appuyant sur un seuil d'agressivité physique estimé à partir des résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ), réalisée par l'Institut de la statistique du Québec entre 1998 et 2002. L'ÉLDEQ comprend un échantillon représentatif de 2 223 enfants nés au Québec (Canada) entre octobre 1997 et juillet 1998, lesquels ont été suivis sur une base annuelle entre l'âge de 5 mois et 8 ans. Dans cette étude, les enseignants devaient évaluer l'agressivité physique des enfants de maternelle (âge moyen = 6.2 ans) et de première année du primaire (âge moyen = 7.2 ans) à l'aide de l'échelle de l'agressivité physique (*Fighting Score*) du *Social Behavior Questionnaire* [SBQ] développée par Tremblay et al. (1991). Cette mesure est décrite dans la section présentant les instruments de mesure. Les résultats moyens obtenus à partir des évaluations



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

des enseignants pour l'agressivité physique des enfants composant l'échantillon de l'ÉLDEQ ont servi à établir les niveaux normatifs d'agressivité physique selon l'âge et le sexe respectif des élèves qui ont été évalués dans le cadre de la présente étude pour sélectionner les participants. Parmi les 195 enfants qui ont accepté de participer au processus d'évaluation de leur éligibilité, 46 d'entre eux ont obtenu un score équivalent à 1.3 écart-type au-dessus de la moyenne établie par l'ÉLDEQ sur l'échelle de l'agressivité physique pour leur groupe d'âge et leur sexe respectif (c.-à-d., > 90<sup>e</sup> rang centile en comparaison avec les enfants composant l'échantillon de l'ÉLDEQ) et ont été identifiés comme étant physiquement agressifs et, par conséquent, comme étant des participants potentiels pour l'étude.

Deuxièmement, les enfants cibles de l'étude devaient, non seulement présenter un niveau élevé de comportements d'agressivité physique, mais devaient également être engagés dans une relation d'amitié réciproque – comme le but de l'étude initiale d'intervention est d'améliorer la qualité d'une relation d'amitié déjà existante. Par conséquent, une procédure sociométrique de désignations par les pairs a été menée dans les classes respectives des enfants pour déterminer les amitiés réciproques. Ainsi, parmi les 46 enfants identifiés comme des participants potentiels suite à l'application du premier critère d'inclusion (c.-à-d., présenter un haut niveau d'agressivité physique), 10 enfants n'ont pas été sélectionnés puisqu'ils ne rencontraient pas le deuxième critère d'inclusion (c.-à-d., être impliqué dans une amitié réciproque). Trente-six enfants ont été identifiés comme des participants éligibles à l'étude une fois le processus de sélection complété. Parmi ceux-ci, deux ont été retirés puisque leurs parents n'ont pas donné leur consentement pour qu'ils puissent participer aux étapes subséquentes de la recherche. De ce fait, 34 enfants cibles ( $n = 23$  garçons et 11 filles) et 34 amis respectifs ( $n = 20$  garçons et 14 filles), soit 68 enfants au total, ont participé à l'étude d'intervention, ainsi qu'au présent projet d'essai doctoral. Les amis participants étaient sélectionnés par les enfants agressifs participants lors de la procédure sociométrique de désignations par les pairs réalisée dans leur salle de classe respective. Ces amitiés devaient être réciproques, c'est-à-dire que chaque enfant

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

composant la dyade enfant-ami devait mutuellement se choisir comme meilleur ami ou ami avec lequel il aime le plus jouer dans leur classe. De plus, chaque dyade d'enfant-ami identifiée devait être indépendante, c'est-à-dire qu'un ami identifié pour un enfant participant ne pouvait l'être pour un autre enfant participant de l'échantillon. Ainsi, les amis ont été identifiés par les enfants agressifs participants en lien avec la réciprocité de leur lien d'amitié et non pas en raison de leur niveau d'agressivité, bien qu'un certain nombre d'entre eux présentaient aussi des problèmes d'agressivité modérés ou suffisamment élevés pour les qualifier à l'étude. Parmi ces 34 dyades d'enfants-amis, 16 d'entre elles impliquaient des enfants de maternelle et 18 d'entre elles impliquaient des enfants de première année. De plus, 31 dyades étaient composées d'enfants de même sexe et 3 dyades étaient composées d'enfants de sexe opposé. Les amitiés composées d'enfants de sexe différent ont été incluses dans notre échantillon puisqu'il a été documenté qu'approximativement 12% des liens d'amitié réciproques des enfants de maternelle (Proulx et Poulin, 2013) et 14% des liens d'amitié des enfants d'âge scolaire (Kovacs et al., 1996) sont représentés par ce type de relation.

### ***Procédure pour l'évaluation pré-intervention***

Suite à la procédure d'évaluation de l'éligibilité des participants décrite dans la section précédente, une deuxième collecte de données a été réalisée auprès des enfants sélectionnés pour participer à l'étude afin d'évaluer le niveau initial de la qualité de leur relation d'amitié, ainsi que leurs habiletés sur le plan social et leur profil comportemental de manière générale. Ces évaluations étaient réalisées selon une approche multi-sources. Tout d'abord, sous forme d'entrevues individuelles, des questions ainsi qu'une vignette sociocognitive hypothétique étaient administrées à l'enfant cible et à l'ami afin d'évaluer la qualité de leur relation d'amitié. Avec l'aide d'un assistant de recherche, ces derniers étaient rencontrés séparément et devaient répondre aux questions et à la vignette en référence à leur ami. Par la suite, la dyade d'enfants était invitée à participer à une tâche observationnelle, laquelle était structurée de façon à ce que l'enfant cible et son ami puissent interagir ensemble afin d'observer les différents

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

comportements qui caractérisent la qualité de leur lien d'amitié. L'enseignant de l'enfant cible et de l'ami était également invité à compléter un questionnaire à propos de la qualité de leur relation d'amitié. Des mesures ont aussi été complétées par l'enseignant afin d'évaluer les comportements sociaux généraux (c.-à-d., comportements agressifs et prosociaux) de l'enfant cible et de l'ami envers leurs pairs à l'école. La section suivante présente une description détaillée de ces instruments de mesure.

### **Instruments de mesure**

Les prochains paragraphes présentent les différentes mesures qui ont été utilisées afin de recueillir les informations nécessaires à la réalisation de chacune des étapes de recherche de l'essai doctoral. Tout d'abord, les mesures employées afin de procéder au recrutement des enfants participants ainsi qu'à l'évaluation de leur éligibilité sont présentées. La tâche d'observation qui a été utilisée pour recueillir des données observationnelles au sujet de la qualité des liens d'amitié des enfants agressifs en début de parcours scolaire, et ainsi développer et valider notre mesure d'observation est ensuite décrite. Par la suite, les mesures indirectes de la qualité de l'amitié qui ont été collectées auprès des enfants participants et leurs enseignants, ainsi que les questionnaires complétés par leurs enseignants afin d'évaluer leurs comportements sociaux généraux envers leurs pairs à l'école sont présentés. Ces mesures ont également servies à l'examen des propriétés psychométriques de la mesure d'observation.

### ***Mesures pour évaluer l'éligibilité des participants***

Cette section présente les instruments de mesures qui ont été utilisés pour évaluer les deux critères d'admissibilité de l'étude, soit le niveau élevé de comportements d'agressivité physique des enfants en début d'année scolaire et leur engagement au sein d'une relation d'amitié réciproque.

**Évaluation du degré d'agressivité physique.** L'échelle de l'agressivité physique (*Fighting Score*) du *Social Behavior Questionnaire* [SBQ] (Tremblay et al., 1991) a été complétée par les enseignants afin d'évaluer la fréquence des conduites agressives physiques

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

manifestées par les enfants cibles de l'étude. Cette échelle est composée de trois énoncés, lesquels évaluent la fréquence des comportements suivants : 1) attaquer physiquement les autres enfants, 2) frapper, mordre ou donner des coups aux autres enfants, et 3) se battre avec les autres enfants. Dans le cadre de la présente étude, ces énoncés ont été évalués en fonction d'une échelle de réponses de type Likert correspondant à : 0 (jamais), 1 (rarement), 2 (parfois), 3 (souvent) ou 4 (très souvent). Cette échelle a cependant été ramenée sur une échelle de réponses de trois points allant de 1 (jamais; 0 = 1), à 2 (parfois; 1 et 2 = 2) ou 3 (souvent; 4 = 3) pour des fins de comparaison avec les résultats de l'ÉLDEQ qui utilisait l'échelle originale de 3 points du SBQ pour déterminer les seuils normatifs d'agressivité physique et, par conséquent, l'éligibilité des participants à l'étude.

Les propriétés psychométriques de l'échelle d'agressivité du SBQ sont bien établies auprès des enfants en âge de fréquenter la maternelle et la première année du primaire avec une cohérence interne de  $\alpha = 0.86$  et une fidélité test-retest de  $r = 0.74$  (Tremblay et al., 1991).

**Identification des amitiés réciproques.** Une procédure sociométrique de désignations par les pairs a été réalisée dans les classes respectives des enfants cibles de l'étude afin de déterminer la présence d'amitiés réciproques. Durant celle-ci, les enfants cibles et leurs camarades de classe devaient désigner jusqu'à trois meilleurs amis parmi les élèves de leur classe. Des amitiés réciproques ont été établies lorsque le premier, deuxième ou troisième meilleur ami nommé par l'enfant agressif avait également choisi celui-ci comme premier, deuxième ou troisième meilleur ami. En fonction de ce critère, 62% des amitiés des enfants cibles étaient réciproques. Certains chercheurs suggèrent que les relations d'amitié des enfants sont souvent identifiées de manière dichotomique, c'est-à-dire selon la présence ou l'absence de meilleures amitiés, alors que ce n'est pas tous les enfants qui ont une relation d'amitié qui ont nécessairement un « meilleur ami » (Berndt et McCandless, 2009). Ces derniers soutiennent l'importance de considérer les différents types d'amitiés, lesquels peuvent varier sur un continuum en fonction du degré auquel les amis se connaissent et s'apprécient mutuellement

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

(Berndt et McCandless, 2009). Ainsi, durant la procédure sociométrique de désignations par les pairs, les enfants cibles et leurs camarades de classe devaient également nommer cinq élèves avec lesquels ils aimaient le plus jouer au sein de leur groupe classe. Ce critère a permis d'identifier les amitiés pour les enfants cibles n'ayant pas obtenu de meilleure amitié réciproque (c.-à-d., 38%) lorsque l'ami nommé par l'enfant cible comme l'un de ses meilleurs amis identifiait celui-ci comme l'un de ses camarades de jeux favoris.

La procédure sociométrique de désignations par les pairs est une méthode qui est communément utilisée, puis reconnue comme étant fiable et valide pour identifier les amitiés réciproques des jeunes enfants (Bagwell et Schmidt, 2011; Berndt et McCandless, 2009). De plus, le fait de limiter les désignations des amis au contexte de salle de classe est une procédure de recherche qui a déjà été utilisée dans des recherches antérieures (par ex., Parker et Asher, 1993; Salvas et al., 2014) et celle-ci ne semble pas limiter le choix des amis pour les enfants d'âge scolaire puisque la majorité de ces derniers sélectionnent leur meilleur ami parmi leurs camarades de classe et ce, même lorsque la procédure de nominations par les pairs leur permet de choisir un ami à l'extérieur de celle-ci (Kupersmidt et al., 1995; Parker et Asher, 1993).

### ***Mesures pour évaluer la qualité de la relation d'amitié***

Les outils d'évaluation présentés dans cette section ont été utilisés pour développer la nouvelle mesure d'observation permettant d'évaluer la qualité de l'amitié dyadique des enfants agressifs en début de scolarité. Ces derniers ont également contribué à la validation de la mesure d'observation, notamment en permettant d'examiner sa fidélité inter-juges et sa validité de construit à l'aide des données observationnelles, ainsi que sa validité critériée en comparant les données observationnelles avec les résultats obtenus sur les mesures indirectes de la qualité de l'amitié (c.-à-d., les entrevues des enfants et le questionnaire de l'enseignant).

**Qualité de l'amitié observée.** Lors des évaluations pré-intervention, l'enfant cible et l'ami étaient invités à participer à une tâche d'observation dyadique, laquelle était structurée de façon

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

à favoriser des interactions entre amis et avait pour objectif d'évaluer la qualité de leur lien d'amitié. Les sections suivantes présentent une description de cette tâche d'observation qui a permis de développer la mesure d'observation au sujet de la qualité de l'amitié dyadique des enfants agressifs en début de scolarité, mais qui a également servi à établir sa fidélité inter-juges et sa validité de construit. Une brève description de la mesure d'observation élaborée à partir des données recueillies à l'aide de la tâche d'observation y est également présentée.

**Tâche d'observation entre amis.** Cette tâche est inspirée de la tâche d'observation développée par Capuano et Boisjoli (2003) afin de mesurer les habiletés sociales observées chez les enfants d'âge préscolaire. Dans le cadre du présent essai doctoral, la tâche d'observation représente une situation qui est structurée de façon à ce que les enfants (l'enfant agressif et son ami) aient l'opportunité d'émettre différents comportements permettant d'évaluer la qualité de leur relation d'amitié. Durant cette procédure, les enfants étaient invités dans un local privé de leur école respective afin de réaliser un bricolage en dyade selon des étapes et des consignes précises. Plus spécifiquement, l'activité de bricolage prenait la forme d'un collage divisé en sept étapes (voir le manuel de codage situé en Annexe C pour la description complète de la tâche). Chacune des étapes était organisée de façon à créer un problème et, par conséquent, à générer des opportunités d'interactions entre les amis afin d'observer différentes manifestations positives et négatives de la qualité de leur amitié. L'ensemble de la tâche était contrôlé et standardisé afin de fournir à chacun des enfants participants les mêmes opportunités de manifester les comportements attendus en contexte d'amitié dyadique. Un assistant de recherche était présent afin d'animer l'activité de bricolage et d'assurer le bon déroulement de celle-ci.

Avant le début de l'activité, l'assistant de recherche remettait aux enfants une cocarde afin de bien les différencier tout au long du bricolage. L'enfant agressif recevait la cocarde imagée d'un chat et l'ami recevait celle imagée d'un lapin. L'assistant de recherche était aveugle quant au groupe d'appartenance des enfants participants (c.-à-d., enfant agressif ou ami). L'activité de

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

bricolage était d'une durée approximative de 20 minutes. Les enfants étaient filmés tout au long de la tâche. Ils étaient par ailleurs informés qu'ils étaient filmés dans le but de présenter aux enfants de la garderie le type d'activités que les enfants de maternelle et de première année accomplissent à l'école (voir le manuel de codage situé en Annexe C pour le verbatim complet de la tâche). Cette démarche avait pour objectif de contrôler dans une certaine mesure les biais associés au fait d'être observé et filmé. De plus, afin que la tâche d'observation soit réalisée dans des conditions qui paraissent le plus naturelles possibles, l'assistant de recherche restait le plus effacé possible lors de la réalisation du bricolage, notamment en s'éloignant et en faisant semblant d'être occupé avec autre chose tout en gardant un œil sur les enfants.

**Mesure d'observation de la qualité de l'amitié.** La nouvelle mesure d'observation développée dans le cadre de cet essai doctoral permet d'évaluer la qualité d'un lien d'amitié en particulier (soit celui avec le meilleur ami) des enfants agessifs de maternelle et de première année du primaire. Celle-ci évalue des dimensions positives et négatives de la qualité de l'amitié dyadique qui sont jugées théoriquement et empiriquement essentielles lorsque l'on veut mieux comprendre les enjeux associés aux relations amicales des jeunes enfants présentant une problématique d'agressivité physique. Plus précisément, la mesure d'observation évalue les cinq dimensions suivantes : 1) la sensibilité à l'autre, 2) la camaraderie, 3) l'équilibre de l'influence au sein de la relation, 4) le désaccord, et 5) la prosocialité en contexte de résolution de désaccord. Une description de la démarche d'élaboration de la mesure d'observation et de ses résultats, notamment les dimensions de la qualité de l'amitié recensées et celles sélectionnées pour la mesure d'observation, sont présentés au chapitre III du présent essai doctoral.

**Qualité de l'amitié auto-rapportée par les enfants.** Tel que mentionné précédemment, des mesures indirectes ont été administrées auprès des enfants participants de l'étude afin d'obtenir leur perception quant à la qualité de leur relation avec leur meilleur ami. Ces mesures ont permis de procéder à la validation de la nouvelle mesure d'observation développée dans le cadre du présent essai doctoral, notamment en comparant les données observationnelles avec

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

les résultats obtenus lors des entrevues réalisées auprès des enfants afin d'évaluer sa validité critériée.

Ainsi, une version modifiée et traduite de l'entrevue *Friendship Features Interview for Young Children* (FFIYC; Ladd et al., 1996; voir questionnaire en Annexe E) a été administrée individuellement à l'enfant agressif en référence à son ami et à l'ami en référence à l'enfant agressif. Chaque énoncé de l'entrevue était évalué selon une échelle de type Likert correspondant à : 1 (non), 2 (quelques fois) ou 3 (souvent). Cette mesure évalue la qualité du lien d'amitié entre l'enfant agressif et son ami. Plus spécifiquement, les différentes dimensions de la qualité de l'amitié sont évaluées selon les quatre échelles suivantes : 1) validation (c.-à-d., trois énoncés évaluant la perception de l'enfant au sujet des commentaires positifs et du soutien qu'il reçoit de son ami; par ex., est-ce que cet ami dit que tu es bon dans les sports et dans les jeux?), 2) aide (c.-à-d., quatre énoncés mesurant la perception de l'enfant au sujet du degré d'aide et d'assistance que son ami lui apporte lors de problèmes émotionnels ou instrumentaux; par ex., imagine que des enfants sont méchants avec toi; est-ce que cet ami essaierait de les arrêter?), 3) conflit (c.-à-d., quatre énoncés examinant la perception de l'enfant au sujet des comportements de colère, d'autorité, de rejet ou d'autres comportements litigieux que son ami peut avoir à son égard; par ex., certains amis essaient de mener l'autre; est-ce que cet ami a déjà essayé de te « bosser »?), et 4) camaraderie (exclusivité; c.-à-d., quatre énoncés estimant la perception de l'enfant au sujet du degré d'appréciation, d'association et d'inclusion que son ami lui démontre à l'école; par ex., est-ce que cet ami joue la plupart du temps avec toi dans la cour d'école?).

Les propriétés psychométriques du FFIYC sont bien établies avec une population d'enfants américains fréquentant la maternelle. Plus spécifiquement, cette entrevue a démontré une bonne cohérence interne pour ses échelles validation ( $\alpha = 0.80$ ) et aide ( $\alpha = 0.81$ ), ainsi qu'une cohérence interne près du seuil adéquat de 0.70 (Hunsley et Mash, 2018) pour ses échelles conflit ( $\alpha = 0.65$ ) et exclusivité/camaraderie ( $\alpha = 0.67$ ) lors de sa validation initiale



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

(Ladd et al., 1996). Elle a également démontré une bonne fiabilité et validité prédictive pour différents aspects relatifs à l'adaptation sociale et émotionnelle des jeunes enfants (Bagwell et Schmidt, 2011; Ladd et al., 1996).

Deux vignettes sociocognitives hypothétiques (voir questionnaire en Annexe E), basée sur une version modifiée du *Preschool Interpersonal Problem-Solving Test* [PIPS] (Spivack et Shure, 1974), ont également été administrées à l'enfant agressif et à l'ami afin d'évaluer la capacité de chacun des enfants de la dyade à résoudre des conflits qui peuvent survenir au sein de leur relation d'amitié en particulier. Ces vignettes étaient administrées par un assistant de recherche sous la forme d'une entrevue semi-structurée avec chacun des enfants (et amis) séparément. Plus spécifiquement, lors de cet entretien, l'enfant était invité à proposer des solutions pour résoudre deux situations conflictuelles hypothétiques pouvant survenir avec son ami. Les situations conflictuelles en question impliquaient les deux partenaires de la dyade et mettaient en scène (1) l'enfant qui lisait tranquillement un livre, alors que son ami arrive et lui enlève le livre des mains, et (2) son ami qui refuse de lui redonner le livre et commence à le pousser ainsi qu'à l'insulter. Parmi les stratégies suggérées par l'enfant agressif et l'ami, seulement la première solution proposée par chacun était retenue afin de refléter les réponses les plus saillantes (pour une procédure similaire, voir Brendgen et al., 1999; Salvat et al., 2014).

Les stratégies de résolution de conflits proposées par l'enfant agressif et l'ami ont été enregistrées pour être, par la suite, transcrites, puis regroupées en deux catégories, soit des stratégies comportementales prosociales ou non. Les stratégies prosociales recherchées auprès de l'enfant agressif et de l'ami pour résoudre positivement la situation conflictuelle incluaient des réponses tel que s'affirmer d'une manière non agressive (par ex., demander d'arrêter ou demander le livre) ou négocier un compromis (par ex., partager, offrir un autre livre ou faire à tour de rôle la lecture du livre).

Par la suite, les stratégies proposées par l'enfant agressif et celles de l'ami ont été additionnées afin d'établir la fréquence des stratégies prosociales ayant été suggérées par

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

chacune des dyades. Le tout résulte en un score de nombre de stratégies prosociales par dyade, ce qui permet d'illustrer l'ampleur de leur répertoire. Ce score varie entre 0 et 4. La fiabilité et la validité de la version initiale du PIPS ont été démontrées précédemment auprès d'enfants d'âge préscolaire et scolaire (Salvas et al., 2014; Spivack et Shure, 1974).

Afin de procéder à l'examen de la validité critériée de notre mesure d'observation, les liens entre quatre échelles de notre mesure d'observation (c.-à-d, sensibilité, camaraderie, désaccord et prosocialité) et les échelles du FFIYC (c.-à-d., validation/aide, camaraderie/exclusivité et conflit) et du PIPS (c.-à-d., stratégies prosociales en contexte de résolution de conflit hypothétique) ont été évalués. Des scores dyadiques (c.-à-d., moyennes des scores des deux amis) ont notamment été utilisés afin de réaliser cette validation, laquelle est discutée un peu plus loin dans la section portant sur les résultats du présent essai doctoral (voir Tableau 4).

**Qualité de l'amitié auto-rapportée par les enseignants.** Une mesure indirecte permettant d'évaluer la qualité de l'amitié des enfants participants à l'étude a également été administrée auprès de leur enseignant. Celle-ci a aussi été utilisée afin de procéder à la validation de notre mesure d'observation, notamment en comparant les données observationnelles avec les résultats obtenus sur le questionnaire de l'enseignant afin d'examiner sa validité convergente.

De ce fait, une version adaptée et traduite du *Friendship Quality Questionnaire* [FQQ] (Parker et Asher, 1993) a été remplie par l'enseignant de l'enfant agressif et de l'ami. L'enseignant devait remplir le questionnaire à deux reprises, soit une fois pour l'enfant agressif et une fois pour l'ami, toujours en référence au comportement de l'un par rapport à l'autre. Il devait ainsi évaluer le comportement de chaque enfant avec leur ami lorsqu'ils jouaient ou interagissaient ensemble (le nom de chaque enfant était inséré à chacun des items du questionnaire). Chaque énoncé du questionnaire était évalué selon une échelle de type Likert correspondant à : 1 (pas du tout vrai), 2 (un peu vrai), 3 (assez vrai), 4 (bien vrai) ou 5 (vraiment

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

vrai). Cette mesure évalue la qualité du lien d'amitié entre l'enfant agressif et son ami. Plus spécifiquement, les différentes dimensions de la qualité de l'amitié sont évaluées selon les cinq échelles suivantes : 1) aide et conseils (trois énoncés; par ex., l'enfant partage des choses avec cet ami), 2) validation (quatre énoncés; par ex., l'enfant dit à cet ami qu'il est bon pour faire toute sorte de choses), 3) camaraderie (quatre énoncés; par ex., l'enfant et cet ami font des choses amusantes ensemble), 4) conflit (quatre énoncés; par ex., l'enfant est souvent fâché après cet ami), et 5) résolution de conflit (trois énoncés; par ex., lorsqu'ils sont fâchés l'un contre l'autre, l'enfant et cet ami cherchent ensemble des moyens pour s'entendre à nouveau).

L'échelle d'asymétrie (*asymmetry / relative power scale*) du *Network of Relationships Inventory* [NRI] (Furman et Buhrmester, 1985) a également été remplie par l'enseignant afin d'évaluer le degré d'asymétrie manifesté dans les interactions entre l'enfant agressif et l'ami. Plus spécifiquement, cette échelle est composée de quatre énoncés et évalue la fréquence des comportements suivants : 1) l'enfant l'emporte le plus souvent lorsqu'il négocie avec cet ami, 2) l'enfant prend la plupart des décisions, 3) l'enfant est définitivement le meneur, et 4) l'enfant a tendance à montrer à cet ami comment faire les choses. Ces énoncés étaient évalués selon une échelle de réponses de cinq points allant de 1 (pas du tout vrai) à 5 (vraiment vrai).

Cette procédure utilisée auprès des enseignants pour évaluer la qualité de la relation d'amitié des dyades d'enfants à l'étude a auparavant été utilisée et validée auprès d'une population d'enfants d'âge préscolaire et scolaire (Sebanc, 2003; Sebanc et al., 2007). Par ailleurs, la version adaptée et traduite du FQQ développée par Sebanc (2003) pour évaluer la perception des enseignants a démontré une bonne cohérence interne pour l'ensemble de ses échelles avec des coefficients alpha de Cronbach variant de 0.87 à 0.95, de même qu'un accord modeste entre les évaluations des enseignants. De plus, les propriétés psychométriques du FQQ sont également bien établies auprès d'une population d'enfants d'âge scolaire avec une cohérence interne adéquate ( $\alpha \geq 0.75$ ) pour l'ensemble de ses échelles (Parker et Asher, 1993). La fiabilité et la validité du NRI ont également été démontrées auprès des enfants d'âge

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

préscolaire et scolaire (Furman et Buhrmester, 1985). Plus spécifiquement, son échelle d'asymétrie évaluée selon la perception des enseignants a démontré une excellente cohérence interne ( $\alpha = 0.92$ ; Sebanc, 2003).

Toujours dans le but de procéder à l'examen de la validité critériée de notre mesure d'observation, les associations entre les cinq échelles de notre mesure d'observation (c.-à-d., sensibilité, camaraderie, équilibre, désaccord et prosocialité) et les échelles du FQQ (c.-à-d., validation/aide, camaraderie, conflit et résolution de conflit) et du NRI (c.-à-d., asymétrie) ont été évaluées. Des moyennes entre les scores des deux amis ont aussi été calculées afin de créer des scores dyadiques et de réaliser cet examen. Les résultats sont discutés au chapitre III (voir Tableau 5 dans la section portant sur les résultats en lien avec la validité critériée).

### **Mesures évaluant les comportements sociaux généraux envers les pairs**

En lien avec l'objectif d'examiner les propriétés psychométriques de notre mesure d'observation pour évaluer la qualité des amitiés des enfants agressifs en début de scolarité, les instruments de mesure présentés dans cette section ont été utilisés spécifiquement pour évaluer la validité convergente de cette dernière. Cet examen a été réalisé en évaluant le degré d'association entre les cinq dimensions de la qualité de l'amitié observée au moyen de notre mesure d'observation et deux construits externes qui sont théoriquement et empiriquement corrélés avec la qualité de l'amitié (c.-à-d., l'agressivité physique et les comportements prosociaux envers les pairs à l'école). Ces deux construits ont été spécifiquement évalués à l'aide de mesures indirectes administrées auprès de l'enseignant des enfants participants, lesquelles sont décrites ci-dessous.

**Mesure évaluant les comportements d'agressivité physique.** Une version brève du *Social Behavior Questionnaire* [SBQ] (Tremblay et al., 1991) a été remplie par les enseignants afin d'évaluer le niveau de conduites agressives physiques présentées par les enfants participant à l'étude. Ce questionnaire était composé de trois énoncés, lesquels sont décrits précédemment dans la section portant sur les procédures de recrutement. Chaque énoncé était

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

noté à l'aide d'une échelle de réponses de cinq points allant de 0 (jamais), à 1 (rarement), à 2 (parfois), à 3 (souvent) ou 4 (très souvent). Toutefois, lors de l'étape du recrutement avant les évaluations pré-intervention, la mesure utilisée pour sélectionner les enfants, également complétée à l'aide d'une échelle en cinq points, a été ramenée sur une échelle de trois points pour des fins de comparaison avec l'ÉLDEQ. Le coefficient alpha de Cronbach pour cette échelle était de 0.93. La fiabilité et la validité du SBQ ont été démontrées auprès des enfants en âge de fréquenter la maternelle, la première et la deuxième année du primaire provenant de milieux défavorisés (Tremblay et al., 1991). Plus spécifiquement, l'étude de Tremblay et al. (1991) a démontré que l'échelle d'agressivité physique du SBQ possède une bonne cohérence interne ( $\alpha = 0.86$ ) ainsi qu'une fidélité test-retest acceptable ( $r = 0.74$ ) au cours d'une période de deux mois. Cette mesure a donc été choisie puisqu'elle a été validée spécifiquement auprès d'une population d'enfants francophones en début de scolarisation provenant de milieux défavorisés, des critères qui correspondent à la population étudiée dans le cadre du présent essai doctoral.

**Mesure évaluant les comportements prosociaux.** Les comportements positifs de l'enfant agressif et de l'ami envers leurs pairs à l'école ont été évalués à l'aide d'une version traduite et écourtée du *Prosocial Behavior Questionnaire* [PBQ] (Weir et Duveen, 1981). Cette mesure est complétée par l'enseignant et évalue individuellement les comportements sociaux positifs de l'enfant agressif et de l'ami envers les camarades de classe et les pairs à l'école. Dans le cadre du présent essai doctoral, sept des vingt énoncés du PBQ ont été utilisés pour documenter les comportements sociaux positifs des enfants participants (par ex., l'enfant invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu, l'enfant essaie d'aider un enfant qui s'est blessé, etc.). Selon Weir et Duveen (1981), le PBQ démontre une bonne validité apparente, un haut niveau de cohérence interne pour l'ensemble de ses énoncés ( $\alpha \geq 0.93$ ), une bonne fidélité test-retest à court terme ainsi qu'une fiabilité inter-juges modérée lorsqu'utilisé

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

dans sa version complète pour évaluer les comportements prosociaux des jeunes enfants à l'école primaire.

Enfin, en lien avec l'objectif de valider notre mesure d'observation, notamment sa validité convergente, des corrélations entre les cinq échelles de notre mesure d'observation et les résultats obtenus sur le questionnaire de l'enseignant évaluant les comportements sociaux des enfants (c.-à-d., SBQ et PBQ). Les résultats obtenus à l'aide de la mesure d'observation et sur le questionnaire de l'enseignant ont été regroupés en scores dyadiques afin de simplifier l'examen de cette validation. Les résultats sont présentés au chapitre III (voir Tableau 6 dans la section portant sur les résultats en lien avec la validité convergente).

### ***Questionnaire sociodémographique***

Au début de l'année scolaire, avant les évaluations pré-intervention, les parents des enfants agressifs ont complété un questionnaire-maison permettant de recueillir des informations sociodémographiques au sujet de leur famille, lequel incluait notamment des questions au sujet de leur ethnicité, leur revenu familial, leur niveau de scolarisation ainsi que leur statut familial.

## CHAPITRE III

### Résultats

La présente étude avait comme objectifs de développer et valider une nouvelle mesure d'observation de la qualité de l'amitié des enfants agressifs en début de scolarité. Le présent chapitre présente les résultats de cette étude, lesquels sont organisés en deux grandes sections : 1) les résultats du processus de développement de la mesure d'observation et 2) ceux en lien avec son processus de validation.

#### **Premier objectif : Développement d'une mesure d'observation de la qualité de l'amitié**

Le premier objectif du présent essai doctoral consistait à développer une mesure d'observation permettant à un observateur indépendant d'évaluer la qualité de l'amitié chez une population d'enfants se comportant de manière agressive, à partir de données d'observation recueillies dans le cadre d'une plus vaste étude d'intervention (voir Salvas, 2012; Salvas et al. 2016), en s'appuyant sur les modèles théoriques existants et sur un examen minutieux de ces données d'observation. Le développement de la mesure d'observation a été réalisé selon une démarche en quatre étapes, laquelle est décrite ci-dessous.

#### ***Processus de développement de la mesure d'observation***

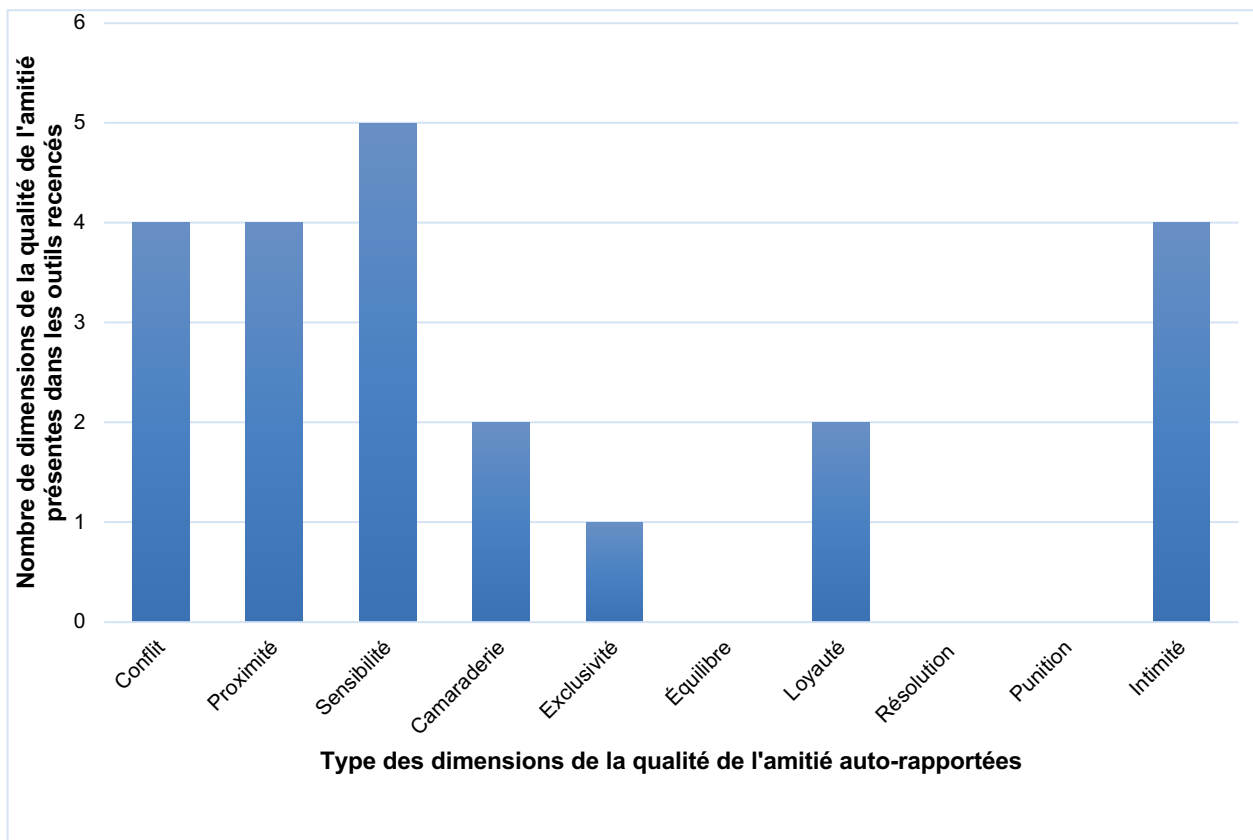
Tout d'abord, la première étape consistait à sélectionner les dimensions permettant d'apprécier la qualité des relations d'amitié des enfants participants et à dériver les indicateurs comportementaux qui ont été soumis au codage. Cinq bases de données couramment utilisées dans les champs de la psychologie et de la psychoéducation (c.-à-d., PsycINFO, MEDLINE, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Scopus et ERIC) ont été consultées pour réaliser une revue exhaustive des écrits scientifiques et répertorier l'ensemble des mesures existantes pour évaluer la qualité des relations d'amitié dyadique chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire, que ce soit à partir de mesures indirectes (c.-à-d., entrevues et questionnaires) évaluant la perception des enfants et des personnes significatives de leur

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

entourage ou directes (c.-à-d., systèmes d'observation). L'Annexe A présente les dimensions identifiées selon les instruments permettant de procéder à une évaluation indirecte de la qualité des amitiés. Globalement, un total de dix dimensions a été identifié à travers les neuf instruments de mesure indirecte recensés (c.-à-d., entrevues et questionnaires) qui permettent d'évaluer la qualité de l'amitié dyadique des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Parmi les dimensions les plus couramment évaluées chez les enfants en début de parcours scolaire (c.-à-d., maternelle et première année) sur les mesures indirectes, on retrouve principalement les suivantes : 1) la sensibilité, 2) la proximité, 3) l'intimité, 4) le conflit, 5) la camaraderie, et 6) la loyauté (voir Figure 1).

**Figure 1**

*Dimensions de la qualité des relations amicales des enfants d'âge préscolaire et en début de scolarité sur les mesures indirectes recensées*





## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Pour l'ensemble de ces mesures indirectes, une unité d'analyse individuelle (c.-à-d., le comportement ou l'expression de chacun des enfants en référence à son ami) est la plupart du temps utilisée pour évaluer les différentes facettes de l'amitié. Celles-ci évaluent également les comportements positifs et négatifs de l'amitié selon une approche globale et une perspective dimensionnelle, le plus souvent en utilisant une échelle d'évaluation en cinq points.

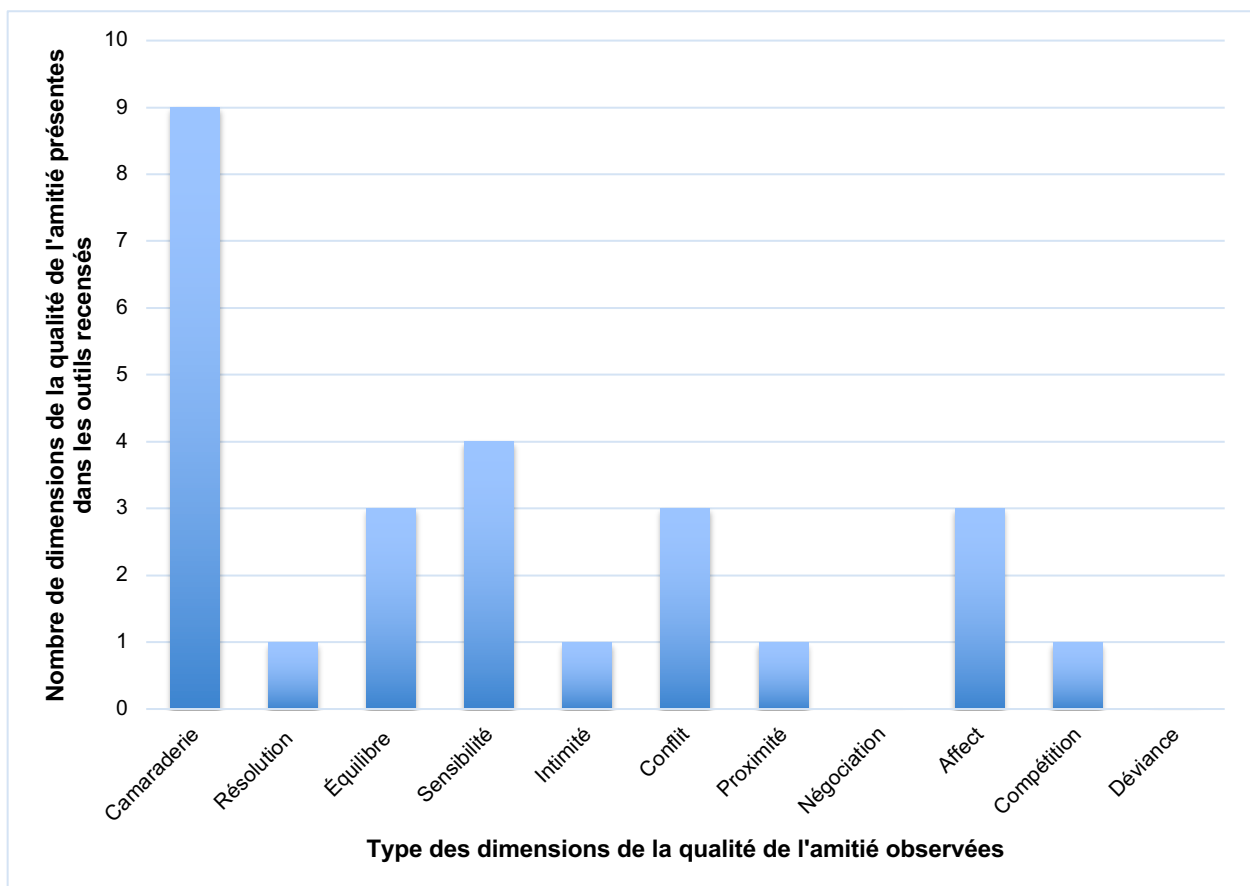
La première étape d'élaboration de la mesure d'observation incluait également un examen des principaux outils de codification déjà existants pour l'observation de la qualité des relations d'amitié chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire (voir Annexe B pour un aperçu général des dimensions de l'amitié observées qui ont été recensées). Parmi les mesures d'observation répertoriées au sein des écrits scientifiques pour évaluer la qualité de l'amitié, on retrouve essentiellement des systèmes de codage globaux (c.-à-d., systèmes évaluant un ensemble de dimensions; par ex., Bagwell et Coie, 2004; Lansford et al., 2006; Youngblade et Belsky, 1992) et des systèmes de codage spécifiques (c.-à-d., systèmes évaluant une seule dimension à la fois; par ex., Hartup et al., 1988, 1993; Herrera et Dunn, 1997; Normand et al., 2011). Au total, onze dimensions ont été identifiées à travers les neuf outils d'observation globaux consultés. Parmi les dimensions les plus couramment évaluées sur ces mesures d'observation globales pour les jeunes enfants en début de parcours scolaire, on retrouve essentiellement les suivantes : 1) la camaraderie, 2) la sensibilité, 3) l'équilibre du pouvoir/de la communication, 4) le conflit, et 5) l'affect (voir Figure 2). Ces dimensions sont le plus souvent évaluées au niveau de la dyade (c.-à-d., le comportement ou l'expression partagé par les deux enfants composant la dyade d'amis), bien que certaines mesures d'observation globales peuvent évaluer les dimensions de manière dyadique et individuelle (par ex., Simpkins et Parke, 2001; Normand et al., 2012, 2014). Enfin, les mesures d'observation globales évaluent les interactions entre amis principalement selon une perspective dimensionnelle, en utilisant le plus souvent une échelle variant entre trois et cinq points. Pour ce qui est des mesures d'observation spécifiques, quatre principales dimensions ont été identifiées parmi les huit outils

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

consultés, soit : 1) le conflit, 2) la résolution de conflit, 3) la compétition, et 4) les comportements déviants. Ces dimensions de la qualité de l'amitié sont évaluées essentiellement au niveau de la dyade et selon des échelles continues et catégorielles, bien que certains systèmes de codage spécifiques utilisent également des échelles dimensionnelles, notamment pour l'évaluation de l'intensité affective lors des épisodes de conflit (par ex., Hartup et al., 1988; Normand et al., 2011).

### Figure 2

*Dimensions de la qualité des relations amicales des enfants d'âge préscolaire et en début de scolarité sur les mesures d'observation directes et globales recensées*



Les résultats de cette recension ont permis de constater que les mesures indirectes et les mesures d'observation directe évaluent toutes les deux certaines dimensions jugées centrales

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

lorsque l'on veut examiner la qualité des liens d'amitiés des jeunes enfants présentant une problématique d'agressivité physique en début de scolarité. Plus spécifiquement, la sensibilité, la camaraderie, l'équilibre du pouvoir/de la communication et le conflit sont des dimensions qui s'avèrent particulièrement importantes lorsque l'on considère leurs associations avec les conduites agressives, lesquelles sont théoriquement et empiriquement documentées dans les écrits scientifiques. Par exemple, les comportements sensibles (par ex., validation, soutien) et les comportements de camaraderie (par ex., proximité, complicité et partage d'affects positifs) sont importants à considérer dans les relations d'amitié des enfants agressifs puisque certains chercheurs ont associé celles-ci à des effets néfastes (par ex., accentuation de l'influence négative des amis agressifs via le mécanisme d'entraînement à la déviance, maintien ou escaladation de l'agressivité; Berndt, 2002, 2004; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019; Snyder et al., 2005, 2008), alors qu'inversement, d'autres chercheurs ont associé celles-ci à des effets positifs (par ex., diminution de l'agressivité physique envers les pairs; Salvas et al., 2011, 2014).

De plus, les interactions négatives et conflictuelles sont également importantes à considérer lorsque l'on s'intéresse aux relations amicales des enfants agressifs puisque ces dimensions négatives sont susceptibles de magnifier l'influence des amis agressifs par l'entremise de mécanismes coercitifs (Bowker et al., 2007). Ces dimensions peuvent ainsi être un potentiel facteur de maintien et d'aggravation des conduites agressives selon certains auteurs (Kamper et Ostrov, 2013; Kupersmidt et al., 1995; Salvas et al., 2014).

Enfin, une étude récente sur les effets d'une intervention dyadique visant à améliorer la qualité d'un lien d'amitié des jeunes enfants agressifs suggère qu'une résolution de conflits prosociale peut potentiellement jouer un rôle dans la prévention des conduites agressives (Salvas et al., 2016). Plus spécifiquement, les résultats de cette étude documentent un effet indirect de l'intervention sur la diminution des conduites agressives des enfants envers leurs pairs à l'école, notamment en améliorant cette dimension spécifique de leur qualité de l'amitié. Ainsi, une résolution de conflits adéquate semble pouvoir protéger les jeunes enfants agressifs

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

des effets néfastes associés au niveau élevé de conflits dans leurs relations d'amitié (Salvas et al., 2014).

Parmi les autres forces des mesures indirectes et des mesures d'observation directe déjà existantes, on retrouve également l'utilisation d'une perspective dimensionnelle pour évaluer les interactions entre amis, laquelle permet une évaluation à la fois globale, sensible et nuancée des comportements positifs et négatifs de l'amitié.

Ainsi, notre mesure d'observation de la qualité de l'amitié a été développée en considérant les caractéristiques positives et négatives des liens d'amitié des jeunes enfants agressifs citées ci-haut, ainsi que les enjeux qui sont associés à la qualité de ces relations. Cette dernière a notamment été développée afin de pallier à certaines lacunes dans le domaine d'évaluation de la qualité de l'amitié dyadique des jeunes enfants, en particulier ceux présentant des conduites agressives au début de leur parcours scolaire.

Au meilleur de notre connaissance, il existe à ce jour très peu de mesures observationnelles qui évaluent la qualité des liens d'amitié chez les enfants de maternelle et de première année du primaire (par ex., le *Dyadic Coding System*, Youngblade et Belsky, 1992), comparativement au nombre de mesures observationnelles recensées au sein des écrits scientifiques pour l'étude de la qualité de l'amitié dyadique des enfants d'âge scolaire plus vieux (par ex., le *Friendship Codebook*, Parker et Herrera, 1996a, 1996b; le *Friendship Interaction Coding Scheme*, Normand et al., 2012; le *Observed Friendship Quality Scale*, Simpkins et Parke, 2001). Ceci est d'autant plus vrai pour les enfants de maternelle et de première année qui présentent une problématique d'agressivité physique. À ce jour, il semble y avoir une seule mesure observationnelle qui a été validée auprès d'enfants agressifs d'âge scolaire, lesquels sont toutefois plus vieux (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année; Bagwell et Coie, 2004).

De plus, parmi les outils d'observation existants, très peu d'entre eux s'intéressent à la prosocialité en contexte de désaccord, alors que certaines études récentes semblent suggérer que cette dimension positive de la qualité de l'amitié pourrait être un facteur de protection pour

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

les jeunes enfants agressifs (Salvas et al., 2014, 2016). Lorsque cette dimension est considérée, souvent seule la dernière stratégie qui a mené à la résolution du désaccord est examinée (par ex., Bagwell et Coie, 2004; Hartup et al., 1988).

Par conséquent, notre mesure d'observation permet d'évaluer un lien d'amitié en particulier (soit celui avec un meilleur ami) en examinant cinq dimensions spécifiques de l'amitié (c.-à-d., la sensibilité, la camaraderie, l'équilibre de l'influence au sein de la relation, le désaccord et la prosocialité en contexte de résolution de désaccord) qui peuvent être des facteurs de risque ou de protection associés au développement des conduites agressives chez les jeunes enfants qui débutent leur scolarité et présentent déjà une problématique d'agressivité.

La deuxième étape du processus de développement de notre mesure d'observation consistait à identifier des définitions opérationnelles (c.-à-d., des indicateurs comportementaux observables) pour les cinq dimensions retenues, lesquelles ont été élaborées en se basant sur un examen des comportements des enfants participants de notre étude. Plus spécifiquement, quatre bandes vidéo de la tâche d'observation, qui n'ont pas fait l'objet d'analyses dans le cadre du présent essai doctoral en raison d'erreurs dans la procédure d'administration, ont été visionnées dans le but de cibler et décrire précisément les comportements positifs et négatifs de l'amitié à observer. Ces indicateurs comportementaux ont notamment permis d'élaborer des échelles d'évaluation dimensionnelles afin d'assurer une appréciation globale, sensible et nuancée des dimensions de la qualité de l'amitié (voir le manuel de codage situé en Annexe C pour plus d'informations).

Suite à l'identification des indicateurs comportementaux, une mesure d'observation a été élaborée par l'auteure de cet essai doctoral en collaboration avec un comité de développement constitué d'une assistante de recherche ainsi que de trois professeurs chercheurs de l'UQO. Tel que recommandé par Chorney et ses collaborateurs (2015), la mesure est accompagnée d'un manuel et de grilles de codage, décrivant les règles qui devaient être respectées et définissant les comportements spécifiques qui devaient être observés lors du codage des données

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

observationnelles. La mesure d'observation inclut des codes qui devaient être utilisés pour apprécier la nature, la fréquence d'émission ainsi que l'intensité des comportements caractérisant les dimensions positives et négatives de la qualité de la relation d'amitié dyadique à l'étude. La mesure d'observation a ensuite été soumise à deux réviseurs externes, experts dans le domaine d'études des relations d'amitié chez les jeunes enfants d'âge scolaire. Suite à cette évaluation externe, aucune modification majeure n'a été apportée à la mesure d'observation, laquelle a été approuvée et validée dans son ensemble.

Une fois la mesure d'observation développée et révisée, la troisième étape consistait à procéder au pilotage de celle-ci. Pour y arriver, deux assistantes de recherche ont été formées sur l'utilisation de l'outil d'observation (c.-à-d., manuel et grilles de codage). Ces dernières ont ensuite été invitées à visionner quelques bandes vidéo afin de bien comprendre la nature de la tâche d'observation ainsi que les différentes interactions entre amis qui se produisent durant celle-ci. Par la suite, ces assistantes de recherche ont été invitées à procéder ensemble au codage de deux bandes vidéo avec l'équipe de recherche (c.-à-d., l'auteure du présent essai doctoral et une professeure chercheuse de l'UQO) afin de se familiariser avec les différents comportements à observer et les codes à utiliser. Elles devaient ensuite coder ensemble deux autres bandes vidéo sans l'équipe de recherche. Pendant ces exercices de codage (avec et sans l'équipe de recherche), les assistantes de recherche devaient justifier leurs observations à l'oral et discuter les similitudes et les divergences pour chaque code employé.

La quatrième et dernière étape consistait à demander aux assistantes de recherche de visionner individuellement deux bandes vidéo et de justifier à l'écrit chaque code employé pour les comportements observés afin de discuter les similitudes et les divergences entre leurs observations lors de rencontres d'équipe hebdomadaires avec l'auteure de cet essai doctoral et une professeure chercheuse de l'UQO. Ces rencontres avaient comme objectifs d'adresser leurs interrogations et d'assurer une application fidèle des règles de l'outil d'observation. Elles ont également permis de procéder aux derniers ajustements de la mesure d'observation. Enfin,

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

il importe de noter que les assistantes de recherche étaient aveugles quant à l'identité des enfants participants (c.-à-d., enfant cible ou ami) tout au long du codage des données observationnelles.

### ***Version finale de la mesure d'observation***

L'ensemble des étapes décrites précédemment a permis de procéder à la finalisation de la mesure d'observation (voir le manuel de codage en Annexe C et les grilles de codage en Annexe D). La version finale de cet outil de codage est composée de cinq variables mesurant chacune une dimension spécifique de la qualité de l'amitié : 1) la sensibilité à l'autre (variable individuelle; sensibilité absente ou très faible : l'enfant est principalement centré sur lui-même ou sur la tâche sans tenir compte de son ami; sensibilité très élevée : l'enfant se montre très sensible en permettant à son ami de prendre sa place et/ou en le valorisant, en lui procurant du soutien affectif, en l'encourageant ou en le félicitant); 2) la camaraderie (variable dyadique; camaraderie absente ou très faible : les échanges entre les deux amis sont centrés sur la tâche ou de nature instrumentale, il n'y a aucune ou très peu de proximité physique; camaraderie très élevée : succession de comportements traduisant une très grande complicité et un plaisir manifeste); 3) l'équilibre de l'influence au sein de la relation (variable dyadique; grand déséquilibre en faveur de l'enfant cible : l'enfant a beaucoup d'influence sur la discussion, l'interaction avec son ami et la progression de la tâche; grand déséquilibre en faveur de l'ami : l'ami exerce beaucoup plus d'influence sur la discussion, dans les interactions et sur la progression de la tâche); 4) le désaccord (variable dyadique; désaccord mutuel : les deux enfants veulent opérer différemment et s'opposent l'un à l'autre simultanément; désaccord manifesté par l'enfant cible ou l'ami : l'un des enfants fait une proposition et l'autre s'y oppose); et 5) la prosocialité en contexte de résolution de désaccord (variable individuelle; résolution prosociale absente : l'enfant maintient son point de vue initial sans tenir compte des besoins ou du point de vue de l'ami, réitère son opposition sans tenter de nuancer sa propre position ou se montre désengagé face à la situation de désaccord; résolution prosociale très élevée : l'enfant

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

démontre beaucoup de considération pour l'ami et ses besoins en manifestant une succession de stratégies prosociales ou une stratégie prosociale exceptionnelle dans la résolution de désaccord).

Les variables mesurant la sensibilité à l'autre, la camaraderie et la prosocialité en contexte de résolution de désaccord ont été codifiées selon une échelle de mesure dimensionnelle de type Likert allant de 0 (absence ou qualité d'émission du comportement très faible) à 4 (qualité d'émission du comportement très élevée) pour l'ensemble des étapes de la tâche d'observation. La variable évaluant l'équilibre de l'influence au sein de la relation a été codifiée selon une échelle de mesure dimensionnelle bi-ordonnée allant de -2 (grand déséquilibre en faveur de l'enfant cible) à 2 (grand déséquilibre en faveur de l'ami). Cette échelle de réponse en 5 points a cependant été ramenée sur une échelle de 3 points allant de 0 (équilibre de l'influence au sein de la dyade; 0 = 0), à 1 (léger déséquilibre au sein de la dyade; -1 et 1 = 1) et 2 (grand déséquilibre au sein de la dyade; -2 et 2 = 2) lors des analyses statistiques réalisées afin d'examiner la validité de l'outil d'observation. La variable mesurant le désaccord a été codifiée selon une échelle de mesure continue et catégorielle correspondant à : 1) désaccord mutuel, 2) désaccord manifesté par l'enfant ciblé, et 3) désaccord manifesté par l'enfant ami (se référer au manuel de codage situé en Annexe C pour des exemples de comportements associés à chaque dimension spécifique de la qualité de l'amitié). Les cinq dimensions de la mesure d'observation ont ensuite fait l'objet d'une évaluation de la validité, laquelle était le deuxième objectif visé par le présent projet de recherche. Les sections suivantes présentent les différentes étapes qui ont mené à la validation de chacune de ces dimensions ainsi que leurs résultats.

### **Deuxième objectif : Validation de la mesure d'observation**

L'établissement de la fidélité et de la validité est primordial lorsque l'on veut valider sur le plan psychométrique une nouvelle méthode d'observation puisque celles-ci permettent d'assurer que l'outil de mesure développé est constant dans son évaluation d'un phénomène et évalue ce



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

qu'il doit mesurer (Bouchard, 2005; Pellegrini et al., 2013). Ainsi, dans la présente étude, deux types d'analyses ont été privilégiés, soit des analyses de fidélité et de validité. Dans un premier temps, des analyses statistiques ont été réalisées afin d'examiner la fidélité inter-juges de la mesure d'observation développée dans le présent essai doctoral à partir d'une tâche observationnelle (c.-à-d., un bricolage structuré en sept étapes) utilisée dans le cadre d'une étude plus vaste réalisée par Salvas et ses collaborateurs (Salvas, 2012; Salvas et al., 2016). Par la suite, des analyses statistiques ont également été effectuées afin de vérifier la validité de construit, la validité critériée ainsi que la validité convergente des cinq dimensions constituant l'outil d'observation. Ces analyses ont permis de déterminer la fiabilité ainsi que la validité de la mesure observationnelle dans le domaine d'évaluation de la qualité de l'amitié chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire, et particulièrement, chez ceux présentant un haut niveau de conduites agressives en début de parcours scolaire. Une description de ces analyses et de leurs résultats sont présentés dans les sections suivantes.

### ***Fidélité inter-juges***

L'analyse de la fidélité inter-juges permet de vérifier que les différents observateurs d'un même phénomène examinent réellement la même chose, et ce, de la même manière (Schneider, 2016). Ainsi, la fidélité inter-juges renvoie au degré d'accord entre les jugements réalisés par différents observateurs pour un même phénomène (Coutu et al., 2005). Une entente inter-juges adéquate, laquelle est habituellement établie à un taux de concordance se situant entre 0.70 et 0.79 entre les observateurs, signifie que la mesure observationnelle est fiable et que par conséquent, le jugement des différents observateurs pour un même phénomène observable est comparable (Hunsley et Mash, 2018).

Les analyses de fidélité inter-juges qui ont été réalisées dans le cadre du présent essai doctoral ont permis de vérifier le degré d'entente entre les évaluations de deux observateurs quant à leur appréciation de la qualité des interactions entre un enfant manifestant des conduites agressives et son meilleur ami, selon les cinq dimensions de notre mesure

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

d'observation. Cette dernière a d'abord été testée lors d'une phase de pilotage, laquelle est décrite dans la section suivante, avant d'être utilisée pour la codification officielle des données observationnelles et pour l'examen de sa fidélité inter-juges et de sa validité dans le cadre de la présente étude.

**Phase de pilotage.** Tel que mentionné précédemment, deux assistantes de recherche ont été formées et supervisées afin de piloter la mesure d'observation. Cette phase de pilotage a été conduite en trois étapes (c.-à-d., codage avec l'équipe de recherche, codage sans l'équipe de recherche et codage individuel) afin de tester l'utilisation des différents codes et d'assurer l'application fidèle des règles de codage définies par notre mesure d'observation. Lors de ce pilotage, les similitudes et les divergences entre les évaluations des assistantes de recherche ont été discutées lors de rencontres hebdomadaires avec l'auteure de cet essai doctoral et une professeure chercheuse de l'UQO (voir les procédures de codage décrites dans le manuel situé en Annexe C). Durant ces séances d'entraînement, la mesure d'observation (incluant le manuel décrivant les codes et les procédures ainsi que les grilles pour inscrire les codes) a été étudiée en détail afin de permettre aux assistantes de recherche de bien s'approprier et de développer une compréhension commune des codes à employer. Le pilotage de la mesure d'observation a été réalisé jusqu'à l'obtention d'un accord inter-juges jugé satisfaisant (c.-à-d., l'obtention d'un pourcentage d'entente égal ou supérieur à 0.80). C'est à ce moment que la codification officielle des données d'observation a débutée.

**Codage officiel des données d'observation.** Le codage officiel des données observationnelles a été réalisé dans le but d'examiner et d'établir la fidélité inter-juges de notre mesure d'observation. Pour chacune des cinq dimensions retenues, les assistantes de recherche devaient visionner individuellement chacune des bandes vidéo selon des procédures de codage spécifiques (voir le manuel de codage en Annexe C). Au total, 34 bandes vidéo ont été codées, soit 34 dyades d'enfants observées avant la mise en œuvre du programme d'intervention *Les Copains D'Abord* (c.-à-d., lors de l'évaluation pré-intervention). De ces 34

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

bandes vidéo, approximativement 30% d'entre elles (c.-à-d., un total d'environ 10 dyades d'enfants sélectionnées aléatoirement) ont été codées en double afin de s'assurer de maintenir une entente inter-juges. Par ailleurs, afin d'assurer une constance dans l'application des règles de codage, des sessions de supervision continue ont été offertes sur une base hebdomadaire, lesquelles avaient pour objectif de fournir un soutien au besoin et discuter les désaccords. De plus, afin de minimiser les biais possibles lors du codage des données observationnelles, les assistantes de recherche n'étaient pas informées de l'identité des participants, ni de l'assignation des participants au groupe contrôle ou au groupe expérimental.

Ainsi, la fidélité inter-juges a été établie à partir d'un échantillon aléatoire de 30% des participants et a été calculée à l'aide de coefficients de corrélations intra-classes (ICCs) pour les variables suivantes : 1) la sensibilité à l'autre, 2) la camaraderie, 3) l'équilibre de l'influence au sein de la relation, et 4) la prosocialité en contexte de résolution de désaccord. Selon notre première hypothèse, rappelons que pour ces variables dimensionnelles, une entente inter-juges satisfaisante avec des corrélations intra-classes (ICCs) se situant au-delà de 0.70 était attendue. Pour ce qui est de la variable désaccord, l'accord inter-juges a été calculé selon un pourcentage d'ententes entre les observateurs (c.-à-d., le nombre d'ententes / le nombre d'ententes + le nombre de mésententes), une procédure qui a déjà été utilisée et validée lors d'études antérieures sur les conflits entre amis (Green et Cillessen, 2008). Pour cette variable continue, un pourcentage d'entente se situant au-delà de 0.80 était attendue. Enfin, lorsque des mésententes étaient relevées par les évaluateurs, ces dernières faisaient l'objet d'une discussion lors de rencontres hebdomadaires avec un comité de validation afin de respecter minutieusement les règles de codage en contexte de désaccords.

Les résultats des analyses indiquent que la fidélité inter-juges est satisfaisante (c.-à-d., ICCs variant entre 0.77 et 0.90; pourcentage d'entente égal ou supérieur à 0.80), indiquant ainsi une bonne cohérence interne entre les résultats des observateurs indépendants pour l'ensemble des échelles de la mesure observationnelle (voir Tableau 1).

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

**Tableau 1**

*Description et entente inter-juges pour les dimensions observées de la qualité de l'amitié*

Dimension	Définition	Cible	Échelle	Modalité	Entente inter-juges <sup>a</sup>
Sensibilité	Degré auquel l'enfant prend en considération les besoins, les envies et les demandes de l'ami.	Individuelle	Dimensionnelle	0 Absente/très faible 4 Très élevée	0.84
Camaraderie	Sens de l'unité, degré d'harmonie ou de « chimie » manifesté au sein de la dyade.	Dyadique	Dimensionnelle	0 Absente/très faible 4 Très élevée	0.90
Équilibre	Distribution de l'influence au sein de la dyade en considérant l'impact, le pouvoir et le contrôle que chaque enfant peut avoir sur la discussion, l'interaction et la réalisation de la tâche.	Dyadique	Dimensionnelle Bi-ordonnée	Grand déséquilibre -2 Enfant cible 2 Ami	0.87
Désaccord	Situation au cours de laquelle les enfants ont des points de vue différents ou veulent opérer différemment et s'opposent l'un à l'autre.	Dyadique	Continue Catégorielle	1 Désaccord mutuel 2 Initié par l'enfant cible 3 Initié par l'ami	100
Prosocialité <sup>b</sup>	Attitude prosociale qui amène l'enfant à prendre en considération la perspective de l'ami, à se mettre à sa place et à tenter de répondre à ses besoins dans le but ultime de trouver une résolution mutuellement satisfaisante face au désaccord.	Individuelle	Dimensionnelle	0 Absente/très faible 4 Très élevée	0.77

*Note.* <sup>a</sup> L'entente inter-juges a été calculée avec les corrélations intra-classes (ICCs) pour les dimensions sensibilité, camaraderie, équilibre et prosocialité, puis avec le pourcentage d'entente pour la dimension désaccord. <sup>b</sup> Dimension évaluée uniquement lors des épisodes de désaccord.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### *Distribution et description des dimensions de la mesure d'observation*

**Statistiques descriptives.** Des analyses statistiques descriptives ont été réalisées afin d'examiner la normalité des données pour chacune des dimensions observées de la qualité de l'amitié (voir Tableau 2).

**Tableau 2**

*Statistiques descriptives pour les dimensions observées de la qualité de l'amitié*

Dimensions	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	Min.	Max.	Asymétrie	Aplatissement
Sensibilité (Dyade) <i>n</i> = 462	1.61	0.99	0.00	4.00	0.03	-0.62
Sensibilité (Ami) <i>n</i> = 231	1.71	1.05	0.00	4.00	-0.07	-0.76
Sensibilité (Enfant cible) <i>n</i> = 231	1.52	0.93	0.00	4.00	0.10	-0.42
Camaraderie (Dyade) <i>n</i> = 231	1.50	1.03	0.00	4.00	0.23	-0.68
Équilibre (Dyade) <i>n</i> = 231	0.45	0.69	0.00	2.00	1.24	0.19
Désaccord Nombre total (Dyade) <i>n</i> = 33	10.58	6.50	1.00	24.00	0.29	-0.90
Prosocialité <sup>a</sup> (Dyade) <i>n</i> = 696	0.73	0.96	0.00	4.00	1.16	0.45
Prosocialité <sup>a</sup> (Ami) <i>n</i> = 348	0.80	1.01	0.00	4.00	1.04	0.08
Prosocialité <sup>a</sup> (Enfant cible) <i>n</i> = 348	0.66	0.92	0.00	4.00	1.30	0.94

*Note.* <sup>a</sup> Dimension évaluée uniquement lors des épisodes de désaccord.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Globalement, la moyenne des cotes attribuées pour chacune des dimensions observées varie entre 0.66 et 1.71. Dans l'ensemble, les valeurs minimales et maximales observées montrent que toute l'étendue des échelles a été utilisée par les évaluateurs. Enfin, les valeurs des indices d'asymétrie (-0.07 à 1.30) et d'aplatissement (-1.35 à 0.94) indiquent que les données pour chacune des dimensions sont dans les limites normales pour toutes les variables de l'étude, indiquant que celles-ci sont normalement distribuées. Plus spécifiquement, les résultats de ces analyses descriptives révèlent que les observations recueillies pour chacune des échelles de la méthode d'observation de la qualité de l'amitié se rapprochent d'une courbe de distribution normale.

### ***Validité de construit***

Des analyses statistiques ont également été réalisées afin d'examiner la validité de construit de la mesure d'observation, c'est-à-dire les corrélations entre ses cinq dimensions évaluant la qualité de l'amitié. Pour arriver à cet examen, des corrélations de Pearson ont été calculées (voir Tableau 3). De plus, puisque la qualité de l'amitié implique de considérer les deux partenaires comme sources d'information, des scores dyadiques (c.-à-d. moyennes des comportements des deux amis) pour les variables individuelles de notre mesure d'observation (c.-à-d., sensibilité et prosocialité en contexte de résolution de désaccord) ont été créés. Cette approche a permis de réaliser l'ensemble des comparaisons selon une unité d'analyse dyadique. Selon notre hypothèse, il était attendu que les différentes dimensions de la mesure d'observation soient faiblement à modérément associées entre elles, et donc relativement distinctes les unes des autres.

Dans l'ensemble, les résultats des analyses corrélationnelles démontrent que les cinq échelles de la mesure d'observation sont relativement indépendantes l'une de l'autre puisque l'examen des résultats relevés dans le Tableau 3 indique qu'uniquement trois corrélations atteignent le seuil de signification.

**Tableau 3***Corrélations et coefficients de Pearson entre les 5 dimensions observées de la qualité de l'amitié*

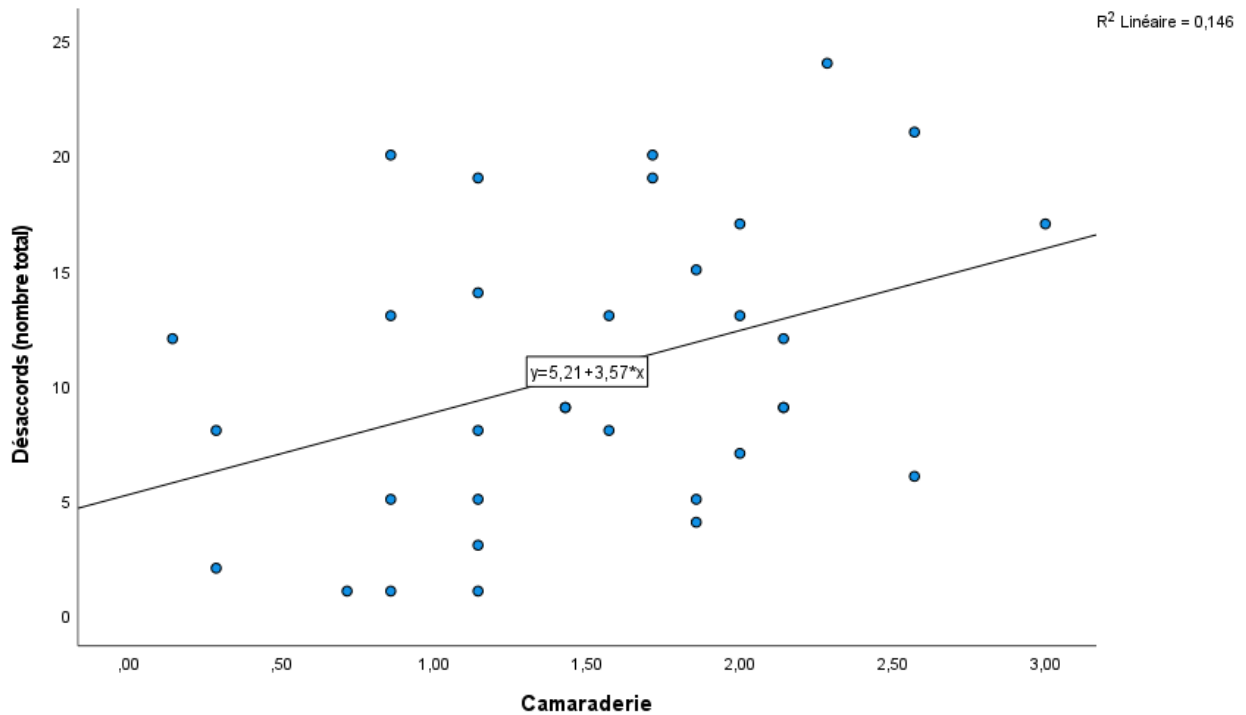
Dimensions	1	2	3	4	5
1. Sensibilité à l'autre					
2. Camaraderie	0.14				
3. Équilibre de l'influence au sein de la relation	-0.27	-0.18			
4. Désaccord - Nombre total	0.20	<b>0.38*</b>	<b>-0.42*</b>		
5. Prosocialité - Résolution	<b>0.43*</b>	-0.19	-0.21	0.06	0.09

*Note.* \* $p < 0.05$ .

Plus précisément, une corrélation modérée et positive est observée entre l'échelle camaraderie et l'échelle désaccord (nombre total) de la mesure d'observation (voir Figure 3). Les résultats montrent qu'un haut niveau de camaraderie au sein de la dyade est associé à une plus grande manifestation de désaccords entre amis, indiquant que plus les amis ont du plaisir ensemble, plus ils ont tendance à avoir des désaccords entre eux ( $r = 0.38, p < 0.05$ ).

**Figure 3**

*Corrélation entre les dimensions observées camaraderie et désaccord*

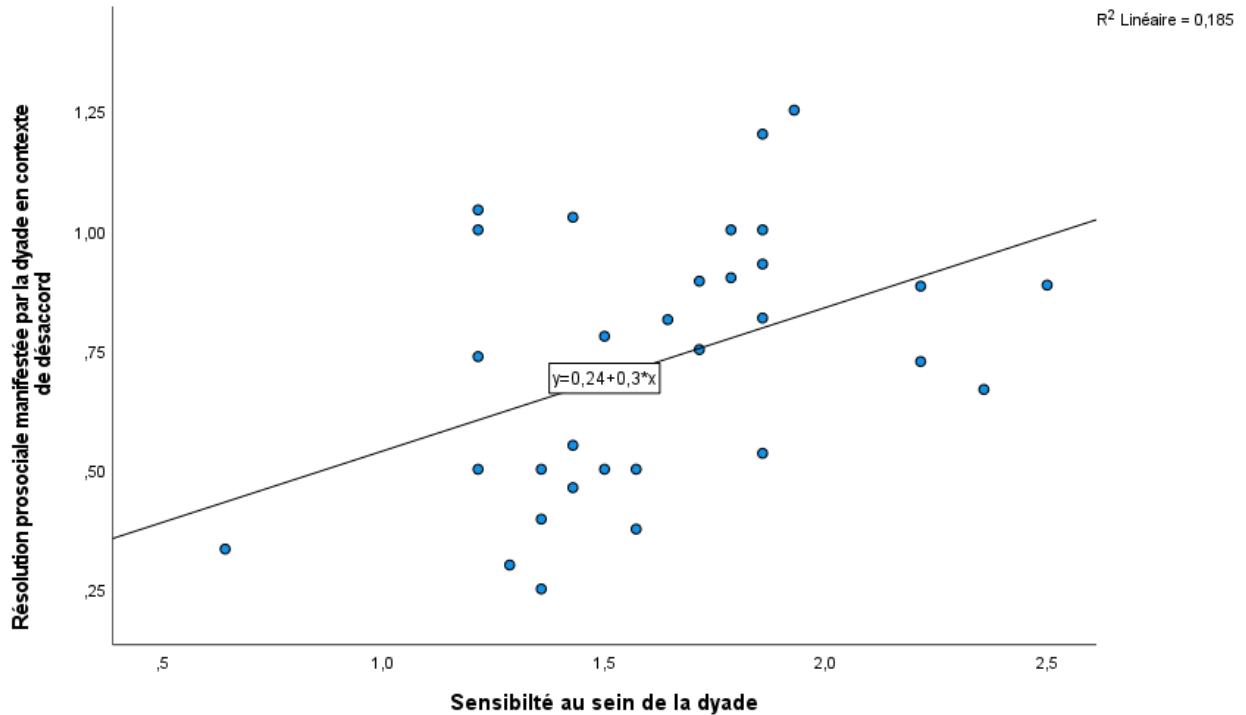


Les résultats des analyses corrélacionnelles révèlent également une association modérée et positive entre l'échelle sensibilité et l'échelle prosocialité en contexte de résolution de désaccord de la mesure d'observation (voir Figure 4). Ces résultats montrent qu'un haut niveau de sensibilité au sein de la dyade est associé à un niveau plus élevé de résolution prosociale en contexte de désaccord, signifiant que plus les amis se montrent sensibles à l'un et l'autre, plus ils ont tendance à manifester des comportements prosociaux pour résoudre leurs désaccords au sein de leur relation d'amitié ( $r = 0.43, p < 0.05$ ).



**Figure 4**

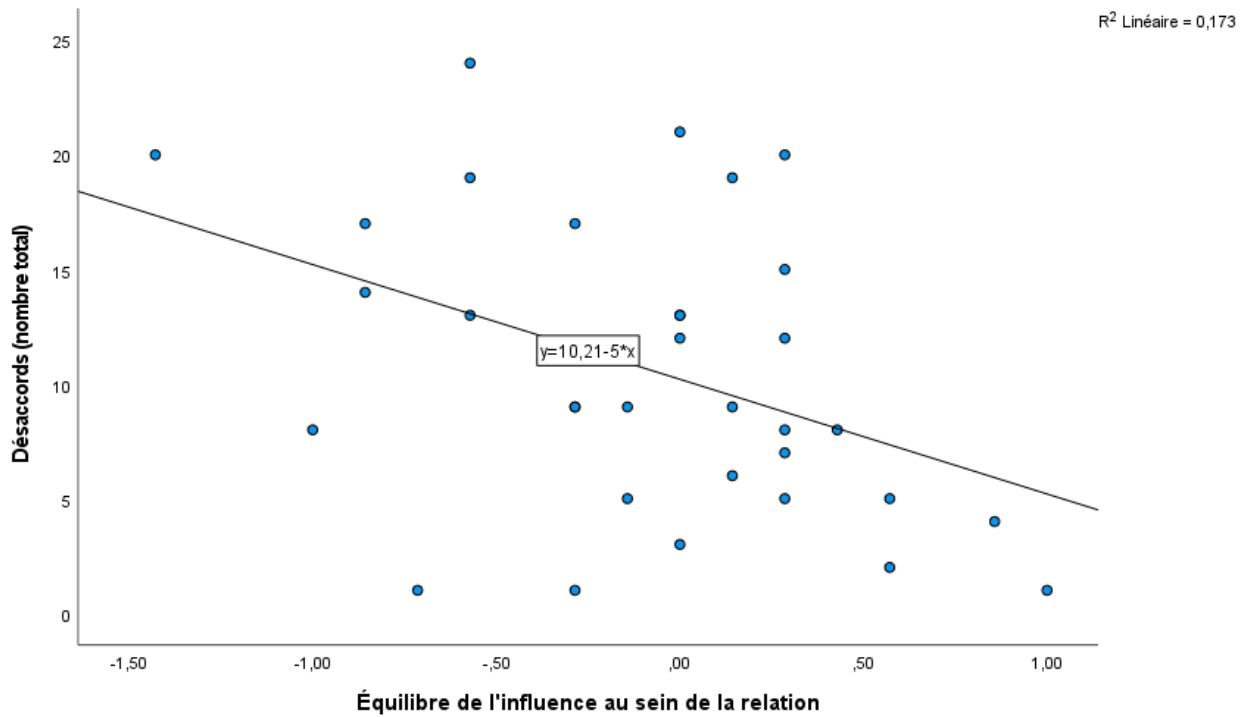
*Corrélation entre les dimensions observées sensibilité et prosocialité*



Enfin, l'examen du Tableau 3 révèle également une association modérée et négative entre l'échelle équilibre de l'influence au sein de la relation et l'échelle désaccord (nombre total) de la mesure d'observation (voir Figure 5). Ces résultats indiquent qu'un niveau plus élevé d'équilibre au sein de la dyade est associé à un plus faible nombre de désaccords dans la relation d'amitié, suggérant que plus les amis exercent une influence égale dans leurs discussions, leurs échanges ainsi que la réalisation de la tâche commune qu'ils doivent accomplir, moins leurs interactions ont tendance à être conflictuelles ( $r = -0.42, p < 0.05$ ).

**Figure 5**

*Corrélation entre les dimensions observées équilibre de l'influence et désaccord*



**Validité critériée**

Un examen de la validité critériée a également été réalisé afin de vérifier dans quelle mesure les données qui ont été collectées au moyen de la mesure d'observation corréleront avec les perceptions des différents informants qui ont été recueillies à partir des mesures indirectes (c.-à-d., entrevues et questionnaires) qui évaluent également des construits théoriquement similaires de la qualité de l'amitié et qui ont déjà été validés auprès des enfants d'âge préscolaire et scolaire. Selon nos hypothèses, il était attendu que les données recueillies avec la mesure d'observation soient faiblement ou modérément corrélées aux résultats obtenus sur les entrevues des enfants participants (FFIYC/PIPS) mesurant la validation/aide, l'exclusivité/camaraderie, le conflit et la résolution de conflit (stratégies prosociales), et le questionnaire de l'enseignant (FQQ/NRI) mesurant la validation/aide, la camaraderie, le conflit,

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

la résolution de conflit et l'asymétrie. Pour vérifier ces hypothèses, des corrélations de Pearson ont été calculées entre les cinq dimensions de la mesure d'observation et les évaluations recueillies à l'aide des entrevues complétées auprès des enfants participants (c.-à-d., l'enfant cible et son ami; FFIYC, Ladd et al., 1996; PIPS, Spivack et Shure, 1974) et l'enseignant des enfants (c.-à-d., FQQ, Parker et Asher, 1993; NRI, Furman et Buhrmester, 1985) lors de l'évaluation pré-intervention réalisée dans le cadre de l'étude menée par Salvas et al. (2016). Les résultats de ces analyses statistiques sont présentés aux Tableaux 4 et 5.

Globalement, l'examen des résultats indique que les dimensions de la qualité de l'amitié de la mesure d'observation et celles des questionnaires utilisés auprès des enfants participants et de leur enseignant pour évaluer la qualité de leur lien d'amitié ne sont pas significativement corrélées pour la majorité d'entre elles. L'examen des résultats relevés aux Tableaux 4 et 5 indique que seulement quatre associations atteignent le seuil de signification.

**Tableau 4**

*Corrélations de Pearson entre les dimensions observées de la qualité de l'amitié et celles auto-rapportées sur le questionnaire des enfants*

	FFIYC Sensibilité (validation/aide)	FFIYC Camaraderie (exclusivité)	FFIYC Désaccord (conflit)	PIPS Prosocialité (résolution)
Sensibilité	-0.05	0.14	0.03	0.12
Camaraderie	0.02	-0.21	<b>0.38*</b>	<b>-0.39*</b>
Désaccord (nombre total)	0.03	-0.08	0.24	-0.34
Prosocialité (résolution)	-0.03	0.12	0.13	<b>0.43*</b>

*Note.* \* $p < 0.05$ . FFIYC = Friendship Features Interview for Young Children (Ladd et al., 1996). PIPS = Preschool Interpersonal Problem-Solving Test (Spivack et Shure, 1974).

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

**Tableau 5**

*Corrélations de Pearson entre les dimensions observées de la qualité de l'amitié et celles auto-rapportées sur le questionnaire de l'enseignant*

	FQQ Sensibilité (validation/aide)	FQQ Camaraderie (compagnon)	FQQ Désaccord (conflit)	FQQ Résolution (de conflit)	NRI Déséquilibre (asymétrie)
Sensibilité	0.06	<b>0.45*</b>	-0.12	0.36	-0.08
Camaraderie	-0.31	-0.10	0.03	0.05	-0.27
Désaccord (nombre total)	0.04	-0.22	0.13	0.04	-0.17
Prosocialité (résolution)	0.19	0.37	-0.07	0.18	0.13
Équilibre (déséquilibre)	-0.04	0.02	-0.10	-0.26	0.26

*Note.* \* $p < 0.05$ . FQQ = Friendship Quality Questionnaire (Parker et Asher, 1993). NRI = Network of Relationships Inventory (Furman et Buhrmester, 1985).

Plus spécifiquement, une corrélation modérée et positive est observée entre la dimension camaraderie de notre mesure d'observation et l'échelle désaccord de l'entrevue FFIYC complétée par les enfants participants ( $r = 0.38, p < 0.05$ ). Une corrélation modérée et négative est également retrouvée entre la dimension camaraderie de notre mesure d'observation et l'échelle résolution de conflit (stratégies prosociales) des vignettes sociocognitives hypothétiques (PIPS) complétées par les enfants participants ( $r = -0.39, p < 0.05$ ). Puis, une association modérée et positive est observée entre la dimension prosocialité en contexte de résolution de désaccord de la mesure d'observation et l'échelle résolution de conflit (stratégies prosociales) des vignettes sociocognitives hypothétiques (PIPS) complétées par les enfants participants ( $r = 0.43, p < 0.05$ ). Enfin, les résultats des analyses corrélationnelles révèlent aussi une association modérée et positive entre la dimension

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

sensibilité de notre mesure d'observation et l'échelle camaraderie du questionnaire FQQ complété par l'enseignant des enfants participants ( $r = 0.45, p < 0.05$ ).

### **Validité convergente**

La validité convergente de la mesure d'observation a également été examinée afin d'observer différents corrélats entre les dimensions spécifiques à la qualité de l'amitié observée et la manifestation de certains comportements sociaux envers les pairs en général. Considérant les connaissances déjà établies jusqu'à maintenant dans les écrits scientifiques, rappelons que selon nos hypothèses, il est attendu que certaines caractéristiques positives observées au sein de la relation d'amitié des enfants participants (c.-à-d., la sensibilité, la camaraderie et la prosocialité en contexte de résolution de désaccord) seront négativement associées aux comportements d'agressivité physique et positivement associées aux comportements prosociaux envers les pairs à l'école tels qu'évalués par l'enseignant. À l'inverse, il est attendu que la présence de certaines caractéristiques négatives observées à l'intérieur des interactions entre amis (c.-à-d., un nombre élevé de désaccords et un faible niveau d'équilibre de l'influence au sein de la relation) sera positivement associée aux comportements agressifs et négativement associée aux comportements prosociaux des enfants participants envers leurs pairs à l'école. Les prochains paragraphes présentent les analyses statistiques qui ont été réalisées afin d'examiner ces corrélats dans le but d'établir la validité convergente de la mesure d'observation développée dans le cadre de cet essai doctoral. Par ailleurs, les résultats de ces analyses statistiques sont présentés dans le Tableau 6.

**Corrélats avec les comportements agressifs généraux.** Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les dimensions positives et négatives de la qualité de l'amitié observées sont négativement et positivement associées, respectivement, à l'agressivité physique envers les pairs à l'école, des corrélations de Pearson ont été calculées entre les cinq dimensions de la qualité de l'amitié de la mesure d'observation et les évaluations recueillies sur l'échelle d'agressivité physique du *Social Behavior Questionnaire* (SBQ; Tremblay et al., 1991) complété

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

par l'enseignant des enfants participants (c.-à-d., l'enfant cible et son ami). Le Tableau 6 présente les résultats de ces analyses statistiques.

**Tableau 6**

*Corrélations de Pearson entre les dimensions observées de la qualité de l'amitié et les échelles agressivité physique et prosocialité du questionnaire de l'enseignant*

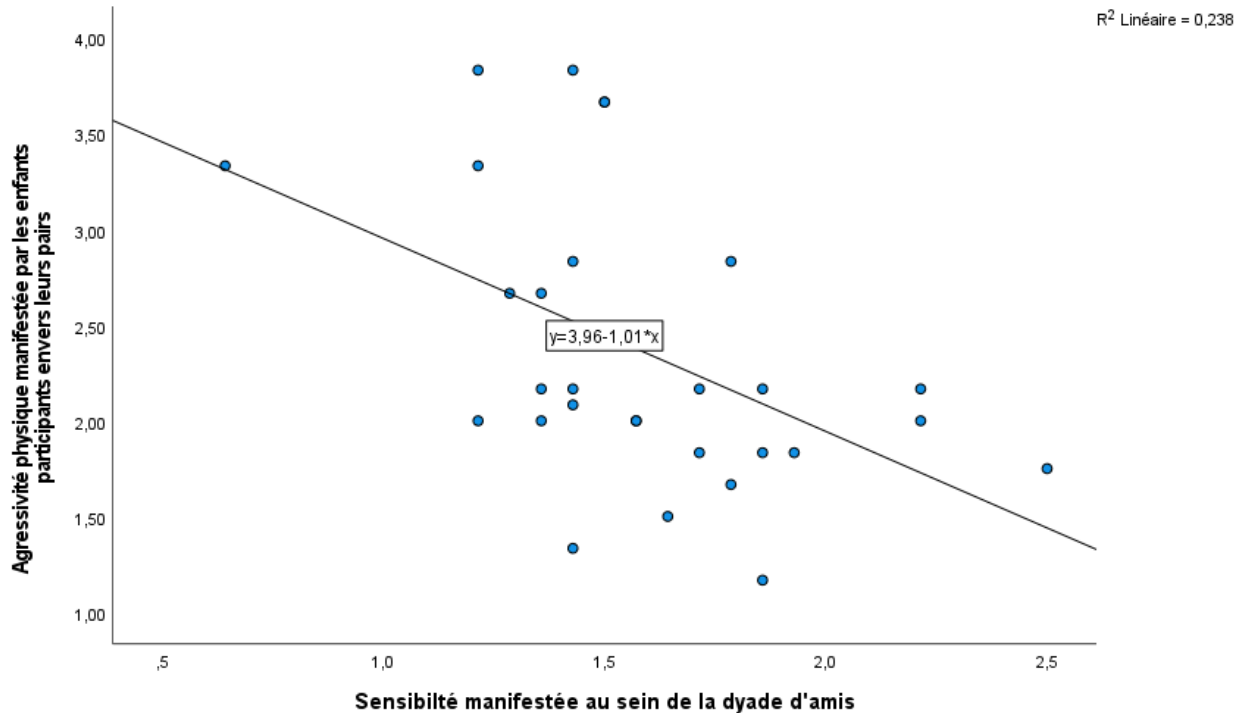
	Questionnaire de l'enseignant Agressivité (SBQ)	Questionnaire de l'enseignant Prosocialité (PBQ)
Sensibilité	<b>-0.49**</b>	0.11
Camaraderie	-0.14	0.15
Équilibre	0.05	0.15
Désaccord (nombre total)	-0.15	0.22
Prosocialité (résolution)	<b>-0.38*</b>	0.05

*Note.* \* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$ . SBQ = Social Behavior Questionnaire (Tremblay et al., 1991). PBQ = Prosocial Behavior Questionnaire (Weir et Duveen, 1981).

Tout d'abord, tel qu'attendu, une corrélation significative et négative est retrouvée entre les résultats obtenus à l'échelle sensibilité de la mesure d'observation et ceux de l'échelle agressivité physique du SBQ complété par l'enseignant (voir Figure 6). En effet, les résultats des analyses corrélationnelles montrent qu'un plus haut niveau de sensibilité observée à l'intérieur des interactions entre l'enfant présentant une problématique d'agressivité et son ami est associé à un plus faible niveau de comportements d'agressivité physique de la part de ces derniers envers leurs pairs en général. Ces résultats indiquent que plus l'enfant présentant des conduites agressives et son ami se montrent sensibles l'un à l'autre dans leurs échanges, moins ils ont tendance à manifester des comportements agressifs de manière générale envers leurs camarades à l'école ( $r = -0.49, p < 0.01$ ).

**Figure 6**

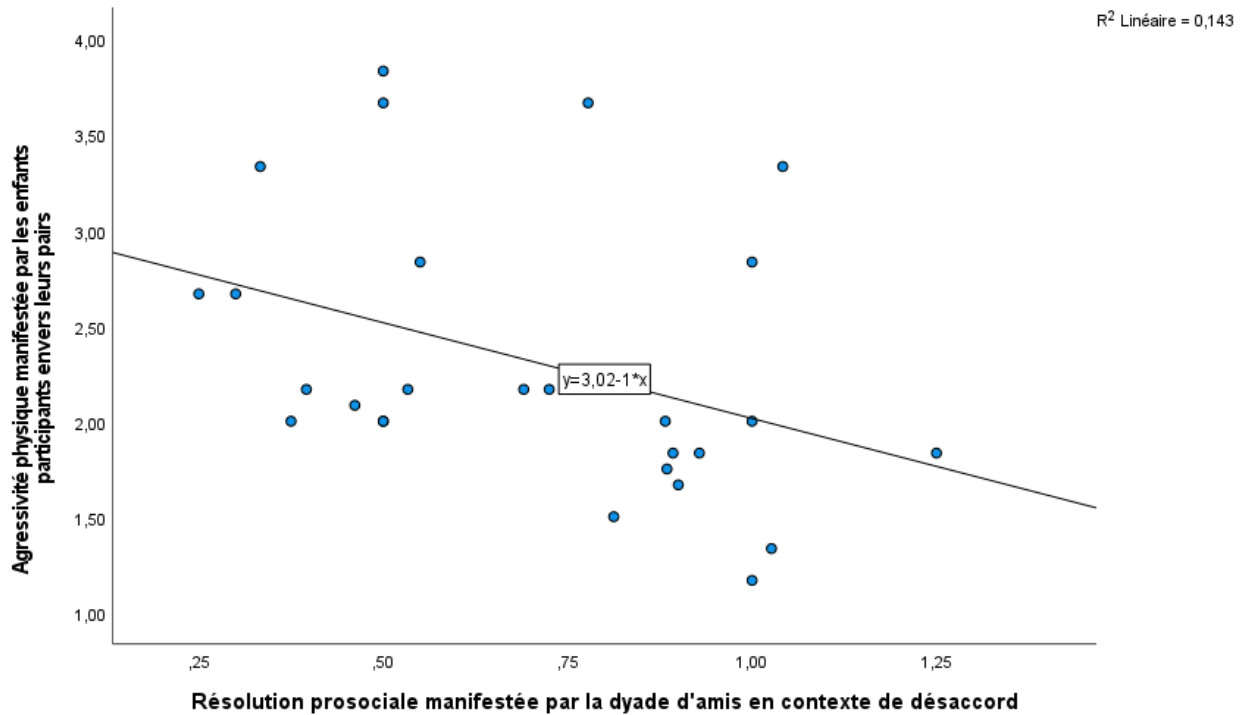
*Corrélation entre la dimension sensibilité observées et les comportements d'agressivité physique envers les pairs sur le questionnaire de l'enseignant*



Deuxièmement, tel qu'attendu, une corrélation significative et négative est également retrouvée entre l'échelle prosocialité en contexte de résolution de désaccord de la mesure d'observation et l'échelle agressivité physique du SBQ complété par l'enseignant (voir Figure 7). En effet, les résultats des analyses corrélationnelles montrent qu'un plus haut niveau de prosocialité observée dans les échanges entre l'enfant cible et son ami en contexte de désaccord est associé à un plus faible niveau d'agressivité physique de la part de ces derniers envers leurs pairs à l'école, indiquant que plus l'enfant manifestant des comportements agressifs et son ami ont recours à des stratégies prosociales pour résoudre leurs désaccords, moins ils ont tendance à manifester de l'agressivité physique de manière générale envers leurs camarades de classe ( $r = -0.38, p < 0.05$ ).

**Figure 7**

*Corrélation entre la dimension prosocialité observée en contexte de résolution de désaccord et les comportements d'agressivité physique envers les pairs sur le questionnaire de l'enseignant*



**Corrélatés avec les comportements prosociaux généraux.** Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle les dimensions positives et négatives de la qualité de l'amitié observées sont positivement et négativement associées, respectivement, aux comportements prosociaux généralisés envers les pairs, des corrélations de Pearson ont été calculées entre les cinq dimensions de la qualité de l'amitié de la mesure d'observation et les évaluations recueillies sur l'échelle de prosocialité du *Prosocial Behavior Questionnaire* (PBQ; Weir et Duveen, 1981) complété par l'enseignant des enfants participants (voir Tableau 6).

Dans l'ensemble, l'examen des résultats ne rapporte aucune corrélation significative entre les différentes dimensions de la qualité de l'amitié observée et les résultats obtenus à l'échelle de prosocialité du SBQ complété par l'enseignant.



# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## CHAPITRE IV

### **Discussion**

Cette étude présente les résultats en lien avec la conception et la validation psychométrique d'une nouvelle mesure d'observation qui a pour but d'évaluer la qualité d'un lien d'amitié réciproque (soit celui avec un meilleur ami), et plus spécifiquement chez une population d'enfants présentant une problématique d'agressivité physique en début de scolarisation (c.-à-d., maternelle et première année du primaire). Cette mesure d'observation permet notamment d'évaluer, au moyen d'un système de codage (c.-à-d., un manuel et des grilles de codage), cinq dimensions identifiées comme étant importantes dans les relations amicales des enfants présentant des comportements d'agressivité physique au début de l'enfance, soit : 1) la sensibilité, 2) la camaraderie, 3) l'équilibre de l'influence au sein de la relation, 4) le désaccord, et 5) la prosocialité en contexte de résolution de désaccord.

Le développement et la validation de cet outil d'observation ont été réalisés à partir des données observationnelles collectées dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste portant sur l'évaluation des effets d'un programme d'intervention dyadique, *Les Copains d'Abord* (Salvas et al., 2016). Ces données observationnelles ont été collectées dans le contexte d'une tâche d'observation dyadique (c.-à-d., un bricolage structuré et filmé réalisé par deux enfants). Cette tâche d'observation a été administrée au moment de l'évaluation pré-intervention, pour apprécier la qualité des interactions entre un enfant manifestant un niveau élevé d'agressivité physique à l'école et son meilleur ami. Trente-quatre dyades d'enfants, composées chacune d'un enfant cible présentant un haut niveau d'agressivité physique et d'un ami choisi par l'enfant cible, y ont participé en duo.

Globalement, les résultats de la présente étude apportent une contribution aux écrits scientifiques actuellement existants sur les relations amicales des jeunes enfants qui présentent une problématique d'agressivité physique au début de l'enfance, en proposant une nouvelle

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

mesure d'observation directe fiable. En effet, les résultats obtenus sont prometteurs et confirment, dans une certaine mesure, les qualités psychométriques de la mesure d'observation (principalement sa fidélité). Cependant, d'autres études sont nécessaires avant de statuer de façon définitive sur sa validité. Une fois sa validité bien établie, cette dernière permettra notamment d'évaluer la qualité des relations amicales des jeunes enfants agressifs qui débutent leur parcours scolaire et pourra être utilisée en complémentarité avec les mesures indirectes existantes (c.-à-d., les entrevues et les questionnaires) afin de pallier aux limites verbales (par ex., difficultés langagières, Estrem, 2005; Park et al., 2005) et sociocognitives (par ex., biais d'attribution hostile, Bagwell et Coie, 2004; Crick et Dodge, 1994; Dodge et al., 2003, 2006; biais illusoire positif; Bagwell et Coie, 2004; Hughes et al., 1997; Stephens et al., 2016) documentées chez ces jeunes enfants.

### **L'observation directe : Est-ce une méthode fiable pour évaluer la qualité de l'amitié?**

Les résultats suggèrent que la mesure d'observation directe des interactions entre amis développée dans le cadre de la présente étude s'avère être une méthode fiable pour évaluer la qualité de l'amitié des jeunes enfants qui présentent une problématique d'agressivité physique en début de scolarisation. Lors de l'évaluation de sa fidélité inter-juges (c.-à-d., la cohérence entre les jugements d'observateurs indépendants; Schneider, 2016), celle-ci a démontré une bonne entente inter-juges pour ses échelles dimensionnelles sensibilité, camaraderie, équilibre de l'influence et prosocialité en contexte de résolution de désaccord, ainsi qu'un pourcentage d'entente inter-juges satisfaisant pour son échelle désaccord. Ces résultats suggèrent que cette nouvelle mesure d'observation directe permet d'obtenir des évaluations fiables auprès d'évaluateurs externes et indépendants au sujet des caractéristiques individuelles et dyadiques des relations amicales des jeunes enfants agressifs, notamment au cours d'une tâche d'observation dyadique (c.-à-d., un bricolage structuré en sept étapes). De plus, les résultats de la présente étude ont également démontré que les observations recueillies par les évaluateurs externes et indépendants pour chacune des dimensions de la mesure d'observation se

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

rapprochent d'une courbe de distribution normale, indiquant que les cotes des extrémités sont moins utilisées et que la majorité des observations se situent au niveau des cotes du centre des échelles de codification pour l'ensemble des dimensions évaluées. Ces résultats suggèrent ainsi que la mesure d'observation s'avère être une méthode d'évaluation efficace pour capter les nuances et les variations dans les comportements manifestés des jeunes enfants agressifs pour chacune des dimensions de la qualité de l'amitié évaluées.

Le recours à un protocole de recherche rigoureux pour le développement de notre mesure d'observation peut expliquer les bons taux d'entente inter-juges obtenus pour l'ensemble des dimensions de la qualité de l'amitié évaluées. Plus spécifiquement, le présent essai doctoral a utilisé un protocole en plusieurs étapes afin de développer le nouveau système de codification, tel que recommandé par Chorney et ses collaborateurs (2015).

Tout d'abord, une première étape importante a été d'identifier notre question de recherche, laquelle était : Est-ce que toutes les méthodes d'évaluation existantes sont actuellement suffisantes pour évaluer la qualité des interactions entre amis, en particulier celles des jeunes enfants qui présentent une problématique d'agressivité physique en début de scolarité? Cette première étape impliquait notamment de procéder à une recension des écrits scientifiques au sujet des caractéristiques des relations amicales des jeunes enfants et des méthodes d'évaluation existantes permettant d'en apprécier la qualité, en considérant leurs forces et leurs limites. Les données théoriques et empiriques recensées ont ensuite permis d'affiner notre question de recherche, notamment en identifiant quels sont les comportements d'intérêt pour apprécier la qualité des liens d'amitié des jeunes enfants agressifs en considérant leurs caractéristiques et celles de leurs amis, ainsi que les enjeux associés à la qualité de leurs relations en lien avec les conduites agressives.

La deuxième étape consistait à développer un manuel de codage, lequel impliquait l'élaboration d'une liste de codes, des définitions opérationnelles (c.-à-d., des indicateurs

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

comportementaux observables) et des échelles pour ces codes, notamment à l'aide d'un visionnement d'un échantillon de bandes vidéo de la tâche d'observation.

Enfin les dernières étapes consistaient à piloter et affiner la mesure d'observation jusqu'à l'obtention d'un taux d'entente inter-juges au-delà de 0.80 (Bakeman et Quera, 2011, cités par Chorney et al., 2015) et à procéder par la suite au codage officiel des données observationnelles afin de valider la fidélité inter-juges de la mesure d'observation. Par ailleurs, l'examen de la fidélité inter-juges a été réalisé selon la pratique standard recommandée au sein des écrits scientifiques, laquelle suggère l'établissement d'un accord inter-juges pour 10 à 25% de toutes les observations (Chorney et al., 2015). Plus spécifiquement, pour la présente étude, l'accord entre les jugements des deux observateurs externes et indépendants a été évalué à partir d'un échantillon aléatoire d'approximativement 30% des données observationnelles afin d'établir la fidélité inter-juges de la mesure d'observation. De plus, tel que recommandé par Chorney et ses collaborateurs (2015), des rencontres de supervision ont été offertes sur une base régulière afin de discuter les mésententes, puis de rappeler les règles de codage et d'assurer une application fidèle de celles-ci.

### **L'observation directe : Est-ce une méthode valide pour évaluer la qualité de l'amitié?**

Les résultats suggèrent que la mesure d'observation directe des interactions entre amis développée dans le cadre de la présente étude s'avère être une méthode valide pour évaluer la qualité de l'amitié des jeunes enfants qui présentent une problématique d'agressivité physique en début de scolarisation. Lors de l'évaluation de sa validité, celle-ci a démontré une bonne validité de construit ainsi qu'une bonne validité convergente. Ces résultats suggèrent que cette nouvelle mesure d'observation directe permet d'obtenir des évaluations valides auprès d'évaluateurs externes et indépendants au sujet des caractéristiques individuelles et dyadiques des relations amicales des jeunes enfants agressifs. Ces résultats apportent également une autre contribution aux écrits scientifiques actuellement existants sur les relations amicales des jeunes enfants agressifs, non seulement en corroborant certaines relations déjà bien

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

documentées, mais également en suggérant des nouveaux liens entre les différents aspects de la qualité de l'amitié et les conduites agressives. Ces résultats et leur contribution sont discutés dans les prochains paragraphes.

### ***Validité de construit***

Parmi les objectifs du présent essai doctoral, l'un d'entre eux consistait à procéder à l'évaluation de la validité de construit de notre mesure d'observation afin d'examiner les interrelations entre les cinq dimensions de la qualité de l'amitié observées. À cet effet, les résultats de la présente étude ont révélé que les cinq dimensions de la qualité de l'amitié de notre mesure d'observation sont généralement indépendantes l'une de l'autre. L'indépendance des dimensions suggère que notre mesure d'observation permet d'évaluer la qualité de l'amitié selon un ensemble de comportements distincts.

De plus, quelques associations significatives et modérées entre certaines dimensions de notre mesure d'observation ont été décelées, ce qui suggère que certaines de ses variables saisissent des aspects observés de la qualité de l'amitié qui sont indépendants, mais toutefois apparentés entre eux. Notamment, l'association modérée et positive retrouvée entre les dimensions camaraderie et désaccord de notre outil d'observation révèle que ces deux aspects de l'amitié peuvent être associés à l'un et l'autre lorsque l'on examine la qualité des liens d'amitiés chez les jeunes enfants agressifs, malgré le fait qu'ils représentent des construits bien différents. Ce résultat n'est pas étonnant puisque quelques recherches réalisées auprès des enfants d'âge préscolaire ont déjà documenté une telle association. Par exemple, Hinde et ses collaborateurs (1985) ont documenté que les enfants de la maternelle qui sont de bons amis (c'est-à-dire dont leurs amitiés sont caractérisées par un degré élevé de camaraderie) ont tendance à manifester davantage de comportements hostiles actifs (par ex., agressivité ou menaces) et réactifs (par ex., refus ou oppositions) les uns envers les autres, comparativement aux enfants de la maternelle qui ne sont pas des amis. Le fait que les enfants agressifs ont tendance à manifester des styles d'interaction négatifs avec leurs amis (par ex., confrontations,

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

plaisanteries, etc.), lesquels ils peuvent percevoir comme étant adéquats et plaisants, mais qui peuvent cependant être perçus dérangeants par leurs amis, peut être une explication possible derrière l'association modérée et positive retrouvée entre les dimensions camaraderie et désaccord de notre mesure d'observation (Bagwell et Schmidt, 2011; Brendgen et al., 2000).

De plus, un lien modéré et positif a également été observé entre la dimension sensibilité et la dimension prosocialité en contexte de résolution de désaccord de notre mesure d'observation. Ce résultat est très intéressant puisque la sensibilité à l'autre est une attitude nécessaire pour déployer des stratégies prosociales, c'est-à-dire des stratégies qui prennent en considération la perspective et les besoins de l'autre, pour résoudre un ou des épisodes de désaccord de manière mutuellement satisfaisante. Par ailleurs, des études ont documenté que les amitiés caractérisées par un degré élevé de soutien sont associées à des comportements plus prosociaux chez les enfants d'âge préscolaire en général (Engle et al., 2011; Sebanc, 2003). Quelques études réalisées auprès de jeunes enfants agressifs de maternelle et de première année du primaire ont également relevé que des amitiés caractérisées par une bonne résolution de conflits (par ex., en ayant recours à des stratégies prosociales plutôt qu'à des stratégies hostiles) sont associées à une diminution des conduites agressives (Salvas et al., 2016), notamment en agissant comme un potentiel facteur de protection contre les effets néfastes associés au fait de s'affilier avec des amis qui présentent également une problématique d'agressivité physique (Salvas et al., 2014). Ces études suggèrent ainsi que le soutien et la prosocialité en contexte de résolution de désaccord sont deux aspects de la qualité de l'amitié apparentés qui peuvent être favorables à l'ajustement des jeunes enfants présentant une problématique d'agressivité physique, en leur enseignant des comportements socialement plus acceptables pour gérer les situations difficiles ou conflictuelles avec leurs amis, mais également avec leurs pairs en général.

Enfin, une corrélation modérée et négative a aussi été retrouvée entre les dimensions équilibre de l'influence au sein de la relation et désaccord de notre mesure d'observation, ce qui

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

suggère que les amitiés des jeunes enfants agressifs qui sont davantage équilibrées dans leurs interactions ont tendance à comporter moins d'échanges conflictuels. Ce résultat n'est pas inattendu puisque le désaccord est souvent caractérisé par des comportements litigieux, notamment des comportements contrôlants et dominants (par ex., Ladd et al., 1996). D'ailleurs, une étude observationnelle réalisée par Bagwell et Coie (2004) a documenté que les interactions observées dans les relations d'amitié des enfants agressifs d'âge scolaire (4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année) avaient tendance à être moins équilibrées et à être davantage caractérisées par des styles d'interactions plus négatifs (par ex., comportements agressifs et compétitifs), comparativement aux amitiés des enfants non agressifs. Ces résultats soulignent l'importance de considérer l'aspect égalitaire de la relation d'amitié lorsque l'on veut examiner la qualité de l'amitié chez les jeunes enfants qui présentent une problématique d'agressivité physique.

### **Validité critériée**

L'évaluation de la validité critériée de la mesure d'observation était également un objectif visé par le présent essai doctoral. Celle-ci a permis d'examiner si la mesure d'observation développée dans le cadre du présent essai doctoral va dans le même sens que les mesures indirectes complétées par les enfants participants et leur enseignant, lesquelles ont déjà démontré de bonnes propriétés psychométriques pour l'évaluation de la qualité des relations amicales des jeunes enfants en début de scolarité. Parmi les outils d'évaluation administrés pour évaluer la qualité des liens d'amitié des enfants à l'évaluation pré-intervention, aucun ne nous permettait de mesurer exactement les cinq mêmes dimensions de la qualité de l'amitié évaluées à l'aide de notre mesure d'observation.

Ainsi, après avoir minutieusement examiné le contenu des mesures indirectes disponibles à l'évaluation pré-intervention, certaines dimensions de notre mesure d'observation ont été identifiées comme étant similaires à certaines sous-échelles des questionnaires *Friendship Features Interview for Young Children* [FFIYC] (Ladd et al., 1996), *Preschool Interpersonal Problem-Solving Test* [PIPS] (Spivack et Shure, 1974), *Friendship Quality*

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

*Questionnaire* [FQQ] (Parker et Asher, 1993) et *Network of Relationships Inventory* [NRI] (Furman et Buhrmester, 1985). Ainsi, les dimensions positives sensibilité et camaraderie de notre mesure d'observation ont été corrélées avec les sous-échelles du FFYIC (mesure adressée aux enfants) et du FQQ (mesure adressée à l'enseignant des enfants) évaluant des construits similaires (c.-à-d., validation/aide et compagnonnage). Quant à la dimension positive prosocialité en contexte de résolution de désaccord de notre mesure d'observation, celle-ci a été corrélée avec les sous-échelles du PIPS (vignettes sociocognitives adressées aux enfants) et du FQQ qui évaluent essentiellement le même construit (c.-à-d., stratégies prosociales en contexte de conflit hypothétique et résolution de conflit). Par la suite, la dimension négative désaccord de notre mesure d'observation a été corrélée avec la sous-échelle du FFYIC et du FQQ évaluant cette même dimension (c.-à-d., conflit). Enfin, la dimension équilibre de l'influence au sein de la relation de notre mesure d'observation a été corrélée avec la sous-échelle du NRI (mesure adressée à l'enseignant des enfants) qui évalue un construit très similaire (c.-à-d., asymétrie). Nous avons donc examiné les liens que présentaient ces questionnaires, tel que complétés par les enfants participants de l'étude (c.-à-d., l'enfant cible et son ami) et leur enseignant respectif, avec notre mesure d'observation.

Dans l'ensemble, très peu de liens significatifs ont été observés, outre quelques associations significatives modérées entre certaines variables de notre mesure d'observation et certains aspects évalués sur le questionnaires des enfants participants (FFIYC/PIPS) et celui de l'enseignant (FQQ). Plusieurs raisons peuvent expliquer le faible nombre de liens significatifs entre les échelles de notre mesure d'observation et celles des mesures indirectes.

Tout d'abord, les construits mesurés par ces instruments peuvent tout simplement être différents de ceux évalués par notre mesure d'observation. Deuxièmement, les échelles des instruments de mesures indirectes évaluent essentiellement des comportements globaux, c'est-à-dire un ensemble de comportements perçus dans une variété de contextes, alors que notre mesure d'observation évalue des comportements de manière beaucoup plus spécifique et



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

systematique, et ce, dans un seul et même contexte bien circonscrit (tâche d'observation).

Troisièmement, les difficultés des enfants agressifs à bien encoder et interpréter les situations sociales, ce qui les amènent à avoir des perceptions biaisées ou exagérées au sujet de leurs relations interpersonnelles (par ex., biais d'attribution hostile, Crick et Dodge, 1994; biais illusoire positif; Hymel et al., 1993) peuvent aussi être une explication possible au faible taux de corrélations significatives noté entre les résultats recueillis avec notre mesure d'observation directe et ceux obtenus sur les questionnaires complétés par les enfants participants. Par exemple, des études antérieures ont documenté que les enfants agressifs perçoivent la qualité de leur relation amicale de manière similaire à celle des enfants non agressifs (Bagwell et Coie, 2004; Brendgen et al., 2002). Or, plusieurs chercheurs ont documenté que les perceptions des enfants agressifs quant à la qualité de leur relation d'amitié ne correspondent pas aux perceptions de leurs amis (Bagwell et Coie, 2004; Brendgen et al., 2002) ni à leur comportement tel qu'observé par des évaluateurs externes (Bagwell et Coie, 2004). Les résultats de ces études viennent donc justifier la pertinence d'utiliser l'observation directe pour évaluer la qualité des liens d'amitié des jeunes enfants agressifs. Enfin, le contexte de la tâche d'observation conçue pour susciter certaines interactions entre les amis peut également ne pas refléter les interactions naturelles observées par les enseignants dans le milieu scolaire. Par exemple, la présence de l'assistant de recherche et de la caméra lors de la tâche a pu influencer les comportements et les interactions des amis (Coutu et al., 2005; Rubin, Bukowski et al., 2006), pouvant ainsi expliquer le faible nombre de liens significatifs entre notre mesure d'observation et les mesures indirectes.

### ***Validité convergente***

Bien que la validité critériée de notre mesure d'observation n'a pas pu être bien établie, d'autres données ont permis de recueillir quelques résultats prometteurs concernant sa validité convergente, laquelle vise à examiner si les résultats obtenus avec notre mesure d'observation vont dans la même direction que les résultats empiriques documentés au sein des écrits

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

scientifiques. Bien que peu nombreuses, certaines études ont documenté que les relations amicales des jeunes enfants présentant une problématique d'agressivité physique en début de scolarité semblent potentiellement protéger ces derniers des risques associés au fait d'interagir avec un ami présentant aussi des conduites agressives, notamment lorsque ces amitiés sont caractérisées par plusieurs dimensions positives (Salvas et al., 2011, 2014, 2016). Plus spécifiquement, ces auteurs documentent que lorsque ces relations d'amitié sont globalement de bonne qualité (c.-à-d., caractérisées par de la camaraderie, du soutien et une résolution de conflits adéquate), celles-ci sont associées à une diminution de l'agressivité physique auprès des pairs (Salvas et al., 2011). Les résultats de la présente étude ont également permis de documenter une association négative et significative entre deux aspects positifs observés de la qualité de l'amitié des jeunes enfants agressifs (soit la sensibilité et la prosocialité en contexte de résolution de désaccord) et les conduites agressives physiques de ces derniers envers leurs camarades à l'école (rapportées par l'enseignant).

### **Forces et limites de l'étude**

Sur le plan méthodologique, le présent projet de recherche comporte un certain nombre de forces. Tout d'abord, celui-ci a utilisé des critères d'inclusion bien définis : les participants devaient présenter un niveau élevé d'agressivité physique, avoir au moins une amitié réciproque et fréquenter la maternelle 5 ans ou la première année du primaire. Ces critères d'inclusion permettent d'obtenir un échantillon homogène, afin de représenter fidèlement les caractéristiques de la population étudiée. Deuxièmement, le recours à un protocole de recherche rigoureux pour établir la validité de notre mesure d'observation constitue également une force méthodologique importante. Plus spécifiquement, le présent essai doctoral a utilisé un protocole qui exige plusieurs étapes dont, entre autres, le développement d'une mesure d'observation (prenant la forme d'un manuel et de grilles de codage) et sa vérification auprès d'experts dans le domaine d'études de l'amitié (pour en établir la validité de contenu), l'implication d'observateurs indépendants (pour estimer la fidélité inter-juges), une période

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

d'entraînement supervisé lors de la phase de pilotage ainsi qu'une collecte de données impliquant des processus rigoureux (codification des données observationnelles à l'aide d'un manuel détaillé et de grilles de codage). De plus, afin d'établir la validité psychométrique de la mesure observationnelle, la présente étude a eu recours à des sources d'informations variées. Plus précisément, les données qui ont été utilisées pour examiner la fidélité et la validité de la méthode d'observation ont été collectées auprès des enfants agressifs, des amis et des enseignants. Enfin, en plus d'avoir examiné la fidélité inter-juges en comparant les jugements d'observateurs indépendants, la présente recherche visait aussi à examiner divers types de validité complémentaires afin de documenter les propriétés métrologiques de notre nouvel outil d'observation (c.-à-d., validité de construit, validité critériée et validité convergente).

Enfin, les résultats de la présente étude apportent deux contributions aux écrits scientifiques déjà existants sur les relations d'amitié des enfants agressifs. Premièrement, elle valide une nouvelle mesure d'observation fiable pour évaluer la qualité des interactions des enfants agressifs avec leur meilleur ami, notamment en documentant que cette dernière démontre une bonne fidélité inter-juges, ainsi que des résultats prometteurs sur le plan de sa validité. Deuxièmement, elle permet également de mettre en évidence des liens intéressants entre divers aspects observés de la qualité de l'amitié des enfants agressifs, mais également entre certaines dimensions spécifiques de la qualité de l'amitié et les conduites agressives à l'enfance. Plus spécifiquement, notre mesure d'observation permet de documenter un lien entre un degré élevé de camaraderie et un nombre élevé de désaccords dans les relations amicales des jeunes enfants agressifs de maternelle et première année. Elle permet aussi de documenter une association entre une sensibilité élevée et une utilisation plus fréquente de stratégies prosociales en contexte de désaccord dans les relations amicales de cette population d'enfants. Ce dernier lien s'avère d'autant plus intéressant, considérant l'association que notre mesure d'observation relève également entre un degré élevé de sensibilité observée entre amis ainsi qu'un degré élevé de prosocialité observée en contexte de résolution de désaccord lors de la

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

tâche d'observation (bricolage structuré) et la diminution des conduites agressives de ces derniers envers leurs pairs à l'école rapportées par leur enseignant. Notre mesure d'observation permet également de déceler un lien entre un degré élevé d'équilibre dans les interactions qu'ont les jeunes enfants agressifs avec leurs amis et un plus faible nombre de désaccords dans leurs relations amicales.

Bien que le présent essai doctoral permet de documenter ces liens intéressants, celui-ci présente plusieurs limites. Tout d'abord, ce dernier utilise un devis de recherche transversal et essentiellement des analyses corrélationnelles afin d'examiner les propriétés psychométriques de la nouvelle mesure d'observation. Par conséquent, les résultats de la présente étude sont de nature corrélacionnelle et aucune inférence concernant la causalité ne peut être faite. Dans le cadre d'études futures, il serait intéressant de répliquer la présente étude au moyen de devis de recherche expérimentaux et/ou longitudinaux afin de continuer à approfondir les connaissances empiriques dans le domaine d'études des relations d'amitié. Plus spécifiquement, ces recherches futures pourraient mieux documenter le rôle de la qualité des relations d'amitié dyadiques en tant que facteur de risque, mais également en tant que facteur de protection, dans le développement des conduites agressives au début de la fréquentation scolaire. À cet effet, celles-ci pourraient permettre d'identifier quelles sont les dimensions spécifiques de la qualité de l'amitié (et les mécanismes sous-jacents) qui sont attribuables à l'ajustement psychosocial des enfants qui présentent des niveaux élevés de comportements d'agressivité physique en début de parcours scolaire.

Aussi, bien que l'échantillon soit homogène et que celui-ci permet de représenter fidèlement la population étudiée, l'âge des participants selon une perspective développementale spécifique (c.-à-d., maternelle 5 ans et première année) constitue une limite sur le plan de la validité externe. Dans le cadre de recherches futures, la validation de la méthode d'observation auprès d'un échantillon plus grand, comprenant des participants de différents âges, permettrait de généraliser l'utilisation de la méthode d'observation auprès d'autres populations et, par le fait

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

même, de bonifier la documentation actuelle sur la trajectoire développementale de la qualité de l'amitié. De plus, la petite taille de l'échantillon a également exclu la possibilité d'examiner les caractéristiques des enfants ou des amis comme variables modératrices, notamment le genre des enfants ainsi que le niveau d'agressivité physique présenté par les amis. Un examen de ces covariables dans le cadre de recherches futures sera essentiel, considérant que d'autres études documentent des différences dans la qualité des relations d'amitié selon le genre des enfants (par ex., Sebanc, 2003), et que d'autres études documentent certains effets néfastes en lien avec la tendance des enfants agressifs à se choisir mutuellement comme amis (Bagwell et Coie, 2004; Kamper-DeMarco et Ostrov, 2019). Dans le cadre d'études futures, il serait également intéressant d'examiner le niveau scolaire des enfants comme variable modératrice, considérant le fait que la routine scolaire est bien différente entre les enfants de la maternelle 5 ans et ceux en première année du primaire.

D'autre part, les données utilisées dans le cadre du présent projet de recherche ont été collectées lors d'une tâche structurée et filmée en laboratoire. Les observations qui ont été recueillies dans ce contexte peuvent ne pas être entièrement représentatives des comportements habituellement observés en situations réelles (par ex., cour d'école, salle de classe, etc.), ce qui peut expliquer le faible nombre de liens significatifs entre les dimensions de la qualité de l'amitié évaluées avec notre mesure d'observation et celles évaluées avec les mesures indirectes (entrevues des enfants et questionnaire de l'enseignant). Ainsi, la validité critériée de notre mesure d'observation n'a pas pu être bien établie dans le cadre de la présente étude, ce qui a pour effet de venir limiter la validité écologique de notre mesure d'observation (Coutu et al., 2005). Des recherches futures devront se pencher sur l'examen de la validité écologique de notre mesure d'observation en comparant celle-ci avec d'autres mesures plus similaires (par ex., d'autres outils d'observation), ainsi qu'en examinant celle-ci dans des contextes d'évaluation plus libres ou plus naturels afin de pouvoir mieux comparer les données. Cet examen de la validité écologique de la mesure observationnelle dans le cadre d'une étude

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

future serait ainsi pertinent afin d'évaluer la congruence entre les variables étudiées selon les milieux au sein desquels ces dernières sont évaluées (c.-à-d., situation en laboratoire versus situation réelle). Ces études futures permettraient notamment de bonifier la documentation sur les qualités métrologiques de la nouvelle mesure d'observation qui ont été examinées dans le cadre de la présente étude et, par le fait même, d'approfondir les connaissances établies jusqu'à ce jour sur la pertinence des méthodes d'observation dans l'étude de la qualité des amitiés dyadiques.

Enfin, il serait judicieux de répliquer la présente recherche dans le cadre d'études futures qui permettraient de documenter le degré de sensibilité de la mesure observationnelle en mettant en évidence des différences entre les dimensions de la qualité de l'amitié dyadique observées entre une population clinique (c.-à-d., des enfants présentant des niveaux très élevés d'agressivité physique) et des enfants typiques. Des comparaisons entre un groupe contrôle et un groupe recevant un programme d'intervention visant l'amélioration des relations d'amitié permettraient également d'établir dans le cadre d'études futures le degré de sensibilité aux changements de la mesure observationnelle qui a été validée dans le cadre du présent essai doctoral.

# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## CHAPITRE V

### **Conclusion**

Les jeunes enfants agressifs tendent à se choisir mutuellement comme amis et cette association peut être un facteur de risque dans le maintien ou l'aggravation des conduites agressives à l'enfance. La qualité de ces relations peut notamment magnifier ce risque selon certaines conditions. Quelques études documentent cependant que la qualité de ces relations pourrait aussi être un facteur de protection, ce qui souligne l'importance de poursuivre les recherches sur l'évaluation de la qualité de l'amitié de ces enfants afin de mieux comprendre les mécanismes qui peuvent expliquer comment cette influence des amis peut jouer un rôle bénéfique ou néfaste dans le développement des conduites agressives. Jusqu'à ce jour, peu d'outils ont été élaborés pour observer la qualité des relations d'amitié dyadique des jeunes enfants, et particulièrement ceux présentant une problématique d'agressivité physique en début de parcours scolaire. Ainsi, le présent essai doctoral avait pour principaux objectifs de développer une mesure d'observation de la qualité de l'amitié des enfants agressifs de maternelle et de première année, puis de procéder à la validation de cette dernière en examinant ses propriétés psychométriques. Les résultats de la présente étude propose une nouvelle mesure d'observation fiable et prometteuse pouvant être utilisée dans le cadre de recherches futures, en complémentarité avec les mesures auto-rapportées, afin de mieux documenter le rôle de la qualité des liens d'amitié dyadique dans le développement des comportements agressifs chez les jeunes enfants en début de scolarité. Les résultats de la présente étude souligne également l'importance d'utiliser une procédure d'évaluation multi-méthodes et multi-informants pour évaluer la qualité de l'amitié des jeunes enfants agressifs.

En permettant de mieux documenter dans des études futures la qualité des relations d'amitié dyadique et ses effets auprès des enfants qui ont des problèmes d'agressivité dès les premières années scolaires, la disponibilité de cette nouvelle mesure d'observation permettra de

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

bonifier les programmes d'intervention existants pour cette population. À ce jour, au meilleur de nos connaissances, seulement une étude empirique a examiné l'effet d'une intervention préventive visant l'amélioration de la qualité de l'amitié dyadique sur le développement des comportements d'agressivité physique en début de parcours scolaire. Cette étude a permis de documenter qu'une amélioration dans les habiletés de résolution de conflits était associée à une diminution des comportements d'agressivité physique chez les enfants de maternelle et de première année à l'égard de leurs pairs et des adultes (Salvas et al., 2016). Cette étude empirique n'est toutefois pas parvenue à documenter le rôle bénéfique de d'autres dimensions de la qualité des relations d'amitié dyadique dans le développement des problèmes d'agressivité en début de scolarisation. Ces résultats peuvent être en partie expliqués par le recours exclusif à des mesures auto-rapportées. Par conséquent, le nouvel outil d'observation qui a été développé dans le cadre de la présente étude permettra de compléter les mesures auto-rapportées et ainsi mieux identifier, dans le cadre d'études futures, les dimensions spécifiques de la qualité des relations d'amitié (et leurs mécanismes sous-jacents) qui sont associées à la diminution des comportements agressifs, mais également à leur maintien et à leur augmentation. Cette compréhension plus détaillée permettra d'identifier les forces et les lacunes dans le domaine et d'aiguiller les efforts déployés jusqu'à ce jour dans la prévention des problèmes de comportement à la petite enfance en développant des outils d'intervention adaptés et en sensibilisant les agents sociaux qui interviennent auprès de cette population afin de mieux les outiller. Enfin, la mesure d'observation qui a été développée dans le cadre du présent essai doctoral aura également pour utilité d'évaluer, dans le cadre d'études futures, l'efficacité de nouveaux programmes d'intervention promouvant la qualité des relations d'amitié dyadique auprès des jeunes enfants agressifs qui sont en début de parcours scolaire, une cible d'intervention qui a été peu documentée jusqu'à ce jour.



# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## RÉFÉRENCES

**Références**

- Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (dir.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 87-112). Cambridge University Press.
- Bagwell, C. L. (2020). Friendship in childhood. Dans S. Hupp, & J. D. Jewell (dir.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent* (p. 1-14). John Wiley & Sons, Inc.  
<https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad278>
- Bagwell, C. L., & Coie, J. D. (2004). The best friendships of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rule-breaking behaviour. *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). *Friendship in childhood and adolescence*. The Guilford Press.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.5>
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (dir.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 346-365). Cambridge University Press.
- 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. (2004). Friendship and three A's (aggression, adjustment, and attachment). *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.03.004>
- Berndt, T. J., & McCandless, M. A. (2009). Methods for investigating children's relationships with

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- friends. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 63-81). Guilford Press.
- Bouchard, S. (2005). Mesurer les variables, quantifier ce qui nous intéresse avec le moins d'erreurs possible. Dans S. Bouchard & C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 245-277). Presses de l'Université du Québec.
- Bowker, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-Laforce, C. (2007). Good friendships, bad friends: Friendship factors as moderators of the relation between aggression and social information processing. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 1-20. <https://doi.org/10.1080/17405620701632069>
- Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Pérusse, D. (2008). Linkages between children's and their friends' social and physical aggression: Evidence for a gene-environment interaction? *Child Development*, 79(1), 13-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01108.x>
- Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N., & Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development*, 8(1), 41-51. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00079>
- Brendgen, M., Dionne, G., Girard, A., Boivin, M., Vitaro, F., & Pérusse, D. (2005). Examining genetic and environmental effects on social aggression: A study of 6 years-old twins. *Child Development*, 76(4), 930-946. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00887.x>
- Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2013). Do peer group norms moderate the expression of genetic risk for aggression? *Journal of Criminal Justice*, 41(5), 324-330. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2013.06.004>
- Brendgen, M., Little, T. D., & Krappmann, L. (2000). Rejected children and their friends: A shared evaluation of friendship quality? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(1), 45-70.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624. <https://doi.org/10.1023/A:1020863730902>
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.222>
- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., Wilson, B., & Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453-467. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030297.91759.74>
- 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>
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.815>
- Capuano, F., & Boisjoli, R. (2003). *Tâche d'évaluation des habiletés sociales* (Document non-publié). Université du Québec à Montréal.
- 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/jsu099>
- Côté, S., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2003). Le développement de l'agressivité physique au cours de l'enfance : Différences entre les sexes et facteurs de risque familiaux. *Sociologie et Sociétés*, 35(1), 203-220. <https://doi.org/10.7202/008517ar>
- Côté, S., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9001.z>
- Coutu, S., Provost, M. A., & Bowen, F. (2005). L'observation systématique des comportements. Dans S. Bouchard & C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique*, (2<sup>e</sup> éd., p. 321-359). Presses de l'Université du Québec.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. <https://doi.org/10.2307/1131875>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- David, C. F., & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"? Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 327-337. <https://doi.org/10.1023/A:1005164925300>
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Hamada, H., & Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00139>
- Desbiens, N., Bowen, F., Lachance-Guay, R., & Allard, J. (2020). L'environnement familial et les conditions d'émergence des conduites agressives et violentes chez l'enfant et l'adolescent. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 43-60). Presses de l'Université du Québec.
- Dijkstra, J. K., Berger, C., & Lindenberg, S. (2011). Do physical and relational aggression

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- explain adolescents' friendship selection? The competing roles of network characteristics, gender, and social statut. *Aggressive Behavior*, 37(5), 417-429.  
<https://doi.org/10.1002/ab.20402>
- DiLalla, L. F. (2002). Behavior genetics of aggression in children: Review and future directions. *Developmental Review*, 22, 593-622. [https://doi.org/10.1016/S0273-2297\(02\)00504-X](https://doi.org/10.1016/S0273-2297(02)00504-X)
- Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D., & Pérusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology*, 39(2), 261-273. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.261>
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional processes. *Child Development*, 66(1), 139-151. <https://doi.org/10.2307/1131196>
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans W. Damon, & N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: vol.3, social, emotional, and personality development* (p. 719-788). Wiley.
- Dodge, K. A. Lansford, J.E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374-393.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Eddy, J. M., Dishion, T. J., & Stoolmiller, M. (1998). The analysis of intervention change in children and families: Methodological and conceptual issues embedded in intervention studies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(1), 53-69.  
<https://doi.org/10.1023/A:1022634807098>
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F., & Borge, A. I. H. (2012). Concurrent and longitudinal links

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 137-146.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.001>
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365-386.  
<https://doi.org/10.1002/icd.706>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 518-528. <https://doi.org/10.1080/01650250143000472>
- Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education and Development*, 16(2), 207-231.  
[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602\\_6](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_6)
- 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. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (dir.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 41-65). Cambridge University Press.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Gaudreau, N., & Bernier, V. (2020). L'agressivité : définitions et manifestations. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 5-18). Presses de l'Université du Québec.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Gest, S. D. (2006). Teacher reports of children's friendships and social groups: Agreement with peer reports and implications for studying peer similarity. *Social Development, 15*(2), 248-259. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00339.x>
- Green, V. A., & Cillessen, A. H. N. (2008). Achievement versus maintenance of control in six-year-old children's interactions with peers: An observational study. *Educational Psychology, 28*(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/01443410701491759>
- Groth-Marnat, G., & Wright, A. J. (2016). Chapter 1: Introduction. Dans G. Groth-Marnat, & A. J. Wright (dir.), *Handbook of psychological assessment* (6<sup>e</sup> éd., p. 1-37). John Wiley & Sons, Inc.
- Grotpeter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67*(5), 2328-2338. <https://doi.org/10.2307/1131626>
- Hanish, L.D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood: Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*(3), 267-281. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-3564-6>
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendship and their development significance. *Child Development, 67*(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development, 64*(2), 445-454. <https://doi.org/10.2307/1131261>
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development, 59*(6), 1590-1600. <https://doi.org/10.2307/1130673>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*(3), 355-370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current*



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

*Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>

Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69(4), 1198-1208. <https://doi.org/10.2307/1132369>

Henneberger, A. K., Coffman, D. L., & Gest, S. D. (2017). The effect of having aggressive friends on aggressive behavior in childhood: Using propensity scores to strengthen causal inference. *Social Development*, 26(2), 295-309. <https://doi.org/10.1111/sode.12186>

Herrera, C., & Dunn, J. (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, 33(5), 869-881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.5.869>

Hinde, R. A., Titmus, G., Easton, D., & Tamplin, A. (1985). Incidence of "friendship" and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development*, 56(1), 234-245. <https://doi.org/10.2307/1130190>

Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 53(Serial No. 217). <https://doi.org/10.2307/1166062>

Howes, C. (1996). The earliest friendships. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (dir.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 66-86). Cambridge University Press.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Grossman, P. A. (1997). A positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9(1), 75-94. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001077>

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Prasad-Gaur, A. (2001). A positive view of peer acceptance in aggressive youth risk for future peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 39(3), 239-252. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00067-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00067-X)

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Hunsley, J., & Mash, E. J. (2018). Developing criteria for evidence-based assessment: An introduction to assessments that work. Dans J. Hunsley, & E. J. Mash (dir.), *A guide to assessments that work* (2<sup>e</sup> éd., p. 1-16). Oxford University Press.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*(3), 879-896. <https://doi.org/10.2307/1131224>
- Kamper-DeMarco, K. E., & Ostrov, J. M. (2019). The influence of friendships on aggressive behavior in early childhood: Examining the interdependence of aggression. *Child Psychiatry and Human Development, 50*(3), 520-531. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0857-x>
- Kamper, K. E., & Ostrov, J. M. (2013). Relational aggression in middle childhood predicting adolescent social-psychological adjustment: The role of friendship quality. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 42*(6), 855-862. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.844595>
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology, 84*(2), 427-436. <https://doi.org/10.1086/226792>
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 403-428. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- 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>
- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 439-452. <https://doi.org/10.1177/0265407595123007>
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100. <https://doi.org/10.2307/1130877>
- 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>
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Developmental and Psychopathology*, 22(3), 593-602. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000301>
- Lansford, J. E., Putallaz, M., Grimes, C. L., Schiro-Osman, K. A., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2006). Perceptions of friendship quality and observed behaviors with friends: How do sociometrically rejected, average, and popular girls differ? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 694-720. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0036>
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology, 13*(2), 355-375. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002097>
- Moisan, A., Poulin, F., Capuano, F., & Vitaro, F. (2014). Impact de deux interventions visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. *Revue canadienne des sciences du comportement, 46*(2), 301-311. <https://doi.org/10.1037/a0030179>
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development, 70*(5), 1181-1196. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00086>
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood: Predictors, correlates, and outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 69*(4), 1-129.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306-347. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.306>
- Normand, S., Maisonneuve, M.-F., Schneider, B. H., & Richard, J. F. (2009). Lorsque les mots ne suffisent plus : Les difficultés langagières et l'agressivité au cours de l'enfance. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M. A. Provost, & G. M. Tarabulsy (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : Perspectives développementales et psychosociales* (p. 83-103). Presses de l'Université du Québec.
- Normand, S., Mikami, A., & Lee, M. D. (2012). *Friendship interaction coding scheme (FICS): A coding system of children's friendship quality* (Unpublished document). Université du Québec en Outaouais.
- Normand, S., & Schneider, B. H. (2009). Ces enfants qui font du mal aux autres : Connaissances et défis scientifiques actuels. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Allès-Jardel, M. A. Provost, & G. M. Tarabulsy (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : Perspectives développementales et psychosociales* (p. 11-35). Presses de l'Université du Québec.
- 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 multi-method investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 293-305. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9450-x>
- Normand, S., Soucisse, M.-M., & Vézina, M.-P. (2014). *Jeu social et qualité de l'amitié chez l'enfant : Manuel de codification* (Document non-publié). Université du Québec en Outaouais.
- Park, J.-H., Essex, M. J., Zahn-Waxler, C., Armstrong, J. M., Klein, M. H., & Goldsmith, H. H. (2005). Relational and overt aggression in middle childhood: Early child and family risk factors. *Early Education and Development*, 16(2), 233-256. <https://doi.org/10.1080/10409289.2005.10472869>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Parker, J. G., & Herrera, C. (1996a). *Friendship Codebook* (Unpublished document). University of Michigan.
- Parker, J. G., & Herrera, C. (1996b). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology*, 32(6), 1025-1038. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1025>
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
- Pellegrini, A. D., Hoch, J., & Symons, F. J. (2013). *Observing children in their natural worlds: A*

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

*methodological Primer, Third Edition.* Psychology Press.

- Pérusse, D., & Gendreau, P. L. (2005). Genetics and the development of aggression. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 223-241). Guilford Press.
- Piehler, T. F. (2016). Coercion and contagion in child and adolescent peer relationships. Dans T. J. Dishion & J. Snyder (dir.), *The Oxford Handbook of Coercive Relationship Dynamics* (p. 129-139). Oxford University Press.
- Poulin, F. (2012). Recherches actuelles sur les relations entre pairs. Dans J. P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon, C. Dufresne et al., *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement* (tome 1, p. 313-354). Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36(2), 233-240.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.233>
- Poulin, F., Cantin, S., Vitaro, F., & Boivin, M. (2009). Amitiés et conduites agressives à l'enfance. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M. A. Provost, & G. M. Tarabulsky (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : Perspectives développementales et psychosociales* (p. 175-197). Presses de l'Université du Québec.
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 42-61.
- Proulx, M.-F., & Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergartners' friendships : Examination of links with social functioning. *Social Development*, 22(1), 111-125.  
<https://doi.org/10.1111/sode.12001>

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G., (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6<sup>th</sup> ed., p. 571-645). Wiley.
- Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Bowker, J., & McDonald, K. L. (2011). Peer relationships in childhood. Dans M. H. Bornstein & M. E. Lamb (dir.), *Developmental science: An advanced textbook* (6<sup>th</sup> ed.), (p. 519-570). Psychology Press.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143-157.  
<https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Salvas, M.-C. (2012). *L'évolution des comportements d'agressivité physique de la petite enfance à l'âge scolaire : Le rôle des relations d'amitié en début de scolarisation*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses Global. (NR97647).
- Salvas, M.-C., Robert-Mazaye, C., Guimond, F.-A., & Cantin, S. (2020). Le rôle des pairs dans le développement des conduites agressives à l'école chez les enfants et les adolescents. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 67-86). Presses de l'Université du Québec.
- Salvas, M.-C., Vitaro, F., Brendgen, M., & Cantin, S. (2016). Prospective links between friendship and early physical aggression: Preliminary evidence supporting the role of friendship quality through a dyadic intervention. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(3), 285-305.  
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.3.0285>
- Salvas, M.-C., Vitaro, F., Brendgen, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2014). Friendship conflict and the development of generalized physical aggression in the early school years: A genetically informed study of potential moderators. *Developmental Psychology*, 50(6), 1794-1807. <https://doi.org/10.1037/a0036419>
- Salvas, M.-C., Vitaro, F., Brendgen, M., Lacourse, E., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2011).

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Interplay between friends' aggression and friendship quality in the developmental of child aggression during the early school years. *Social Development*, 20(4), 645-663.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00592.x>
- Schneider, B. H. (2016). Techniques for assessing children's peer relations. Dans B. H. Schneider (dir.), *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies* (2e ed.), (p. 78-96). Routledge.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00232>
- Sebanc, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 81-96. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.1.81-96>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00297>
- Snyder, J., Horsch, E., & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliative Choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(2), 145-156. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2602\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2602_3)
- Snyder, J., Schrepferman, L., McEachern, A., Barner, S., Johnson, K., & Provines, J. (2008). Peer deviancy training and peer coercion: Dual processes associated with early-onset conduct problems. *Child Development*, 79(2), 252-268. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01124.x>
- Snyder, J., Schrepferman, L., Oeser, J., Patterson, G., Stoolmiller, M., Johnson, K., & Snyder, A. (2005). Deviancy training and association with deviant peers in young children: Occurrence and contribution to early-onset conduct problems. *Development and Psychopathology*, 17(2), 397-413. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050194>



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. Jossey-Bass.
- Stephens, H. F., Lynch, R. J., & Kistner, J. A. (2016). Positively biased self-perceptions: Who has them and what are their effects? *Child Psychiatry and Human Development*, *47*(2), 305-316. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0567-6>
- Tomada, G., Schneider, B. H., & Fonzi, A. (2002). Verbal and nonverbal interactions of four-and five-year-old friends in potential conflict situations. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(3), 327-339. <https://doi.org/10.1080/00221320209598687>
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, *24*(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *19*(3), 285-300. <https://doi.org/10.1007/BF00911232>
- Tremblay, R. E., & Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental origins of aggression* (p. 83-106). Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, *114*(1), 43-50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2011). Joint trajectories for social and physical

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- aggression as predictors of adolescent maladjustment: Internalizing symptoms, rule-breaking behaviors, and borderline and narcissistic personality features. *Development and Psychopathology*, 23(2), 659-678. <https://doi.org/10.1017/S095457941100023X>
- Van Lier, P., Boivin, M., Dionne, G., Vitaro, F., Brendgen, M., Koot, H., Tremblay, R. E., & Pérusse, D. (2007). Kindergarten children's genetic vulnerabilities interact with friends' aggression to promote children's own aggression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46(8), 1080-1087. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318067733e>
- Van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Development and Psychopathology*, 22(3), 569-582, <https://doi.org/10.1017/S0954579410000283>
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 685-695. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9055-6>
- Vitaro, F., Boivin, M. & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 568-585). Guilford Press.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression; A developmental perspective. Dans R. E. Tremblay, W. W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 178-201). Guilford Press.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Boivin, M., Cantin, S., Dionne, G., Tremblay, R. E., Girard, A., & Pérusse, D. (2011). A monozygotic twin difference study of friends' aggression and children's adjustment problems. *Child Development*, 82(2), 617-632. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01570.x>

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495-505. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00040>
- Vitaro, F., & Cantin, S. (2012). Relations d'amitié et développement psychosocial des enfants et des adolescents. Dans J. P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon, C. Dufresne et al., *Développement social et émotionnel chez l'Enfant et l'adolescent : Les bases du développement* (tome 1, p. 355-384). Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Pedersen, S., & Brendgen, M. (2007). Children's disruptiveness, peer rejection, friends' deviancy, and delinquent behaviors: A process-oriented approach. *Development and Psychopathology*, 19(2), 433-453. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070216>
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 22(4), 357-374. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00561.x>
- Werner, N. E., & Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13(4), 495-514. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00280.x>
- 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/10.1037/0012-1649.28.4.700>
- Youngblade, L. M., Park, K. A., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment systems and their associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, 16(4), 563-587. <https://doi.org/10.1177/016502549301600403>

# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## **ANNEXE A**

MESURES AUTO-RAPPORTÉES DES DIMENSIONS DE L'AMITIÉ CHEZ LES  
ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE ET SCOLAIRE

**Mesures auto-rapportées des dimensions de l'amitié chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire**

Questionnaire	Informant	Population ciblée	Relation	Dimensions de l'amitié étudiées (définitions)	Unité d'analyse	Échelle (modalité)
Friendship Questionnaire (FQ)  <i>Furman et Adler, 1982</i> <i>Furman, 1996</i>	Enfants	Enfants 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année	Amis	48 énoncés au sujet des dimensions suivantes : 1. Chaleur et proximité (intimité, affection, prosocialité, camaraderie, similitude, admiration et affection); 2. Conflit (querelle, opposition et compétition); 3. Exclusivité (désir mutuel que la relation soit spéciale et exclusive); 4. Statut/pouvoir relatif (évaluations relatives de soi et de l'autre sur le plan des études, des sports et de la popularité); 5. Déséquilibre affectif (nombre d'interactions affectives positives et négatives entre amis).	Individuelle	Dimensionnelle 1 (pas du tout) à 5 (beaucoup)
Network of Relationships Inventory (NRI)  <i>Furman et Buhrmester, 1985, 1992</i>	Enfants	Enfants 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	Amis	30 énoncés au sujet des dix qualités relationnelles suivantes : 1. Alliance fiable (lien durable); 2. Valorisation; 3. Affection (sentiment d'appréciation mutuelle); 4. Camaraderie (appréciation du temps passé ensemble); 5. Aide instrumentale (conseils et assistance); 6. Intimité (dévoilement de soi); 7. Attention à l'autre (protection et soins); 8. Conflit (arguments et désaccords); 9. Punition; 10. Pouvoir relatif (contrôle dans la relation).	Individuelle	Dimensionnelle 0 (peu ou pas) à 5 (beaucoup)



MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

				<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Camaraderie et divertissement (temps passé ensemble et plaisir d'être ensemble);</li> <li>4. Aide et conseil (aide instrumentale et offre d'avis et d'idées);</li> <li>5. Conflit et trahison (désaccords, combats et non-respect des promesses);</li> <li>6. Résolution de conflit (moyens pour surmonter les arguments et les désaccords).</li> </ul>		
<p>Friendship Qualities Scale (FQS)</p> <p><i>Bukowski, Hoza et Boivin, 1994</i></p>	Enfants	Enfants 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	Meilleurs amis	<p>23 énoncés au sujet des cinq dimensions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Camaraderie (temps passé ensemble sur une base volontaire);</li> <li>2. Conflit (combats, disputes, ennuis et désaccords);</li> <li>3. Aide (aide et protection);</li> <li>4. Proximité (sentiment d'affection, d'être spécial, appréciation mutuelle);</li> <li>5. Sécurité (confiance, alliance fiable et transcendance des problèmes).</li> </ul>	Individuelle	Dimensionnelle 1 (pas vrai) à 5 (vraiment vrai)
<p>Intimate Friendship Scale</p> <p><i>Sharabany, 1994</i></p>	Enfants	Enfants 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	Amis	<p>32 énoncés au sujet des huit dimensions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Franchise et spontanéité (dévoilement de soi sur des aspects positifs et négatifs);</li> <li>2. Sensibilité et connaissance (empathie et compréhension);</li> <li>3. Attachement (sentiment d'affection et de proximité);</li> <li>4. Exclusivité (préférence);</li> <li>5. Donner et partager (écoute et partage des biens);</li> <li>6. Imposition (degré d'ouverture et de disposition à demander et à accepter l'aide de l'ami);</li> </ul>	Individuelle	Dimensionnelle 1 (1-3 étant en désaccord) à 6 (4-6 étant en accord)

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

				<p>7. Activités communes (plaisir de passer du temps ensemble et intimité);</p> <p>8. Confiance et loyauté (confiance pour garder des secrets, habilité à soutenir et à ne pas trahir).</p>		
<p>Friendship Features Interview for Young Children (FFIYC)</p> <p><i>Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1996</i></p>	Enfants	Enfants 5 et 6 ans	Meilleurs amis	<p>24 énoncés au sujet des cinq dimensions de l'amitié suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Validation (rétroaction positive et support);</li> <li>2. Aide (assistance face à un problème émotionnel ou instrumental);</li> <li>3. Divulcation d'affect négatif (dévoilement de sentiments négatifs);</li> <li>4. Exclusivité (sélectivité, lien affectif et affiliatif mutuel);</li> <li>5. Conflit (comportements de dispute, d'autorité, de rejet ou autres comportements litigieux).</li> </ol>	Individuelle	Dimensionnelle 0 (non) à 2 (oui)



### Références

- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology, 22*(5), 640-648. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.5.640>
- 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>
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (dir.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (p. 41-65). Cambridge University Press.
- Furman, W., & Adler, T. (1982). *The Friendship Questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*(6), 1016-1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development, 63*(1), 103-115. <https://doi.org/10.2307/1130905>
- 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>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Sharabany, R. (1994). Intimate Friendship Scale: Conceptual underpinnings, psychometric properties and construct validity. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(3), 449-469. <https://doi.org/10.1177/0265407594113010>
- Stocker, C. (1988). *Interview about children's friendships* (Unpublished manuscript). Pennsylvania State University.
- Stocker, C., & Dunn, J. (1990). Sibling relationships in childhood: Links with friendships and peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology, 8*(3), 227-244. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00838.x>

# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## **ANNEXE B**

DIMENSIONS DE L'AMITIÉ CONSIDÉRÉES CENTRALES CHEZ LES ENFANTS D'ÂGE  
PRÉSCOLAIRE ET SCOLAIRE SUR LES MESURES D'OBSERVATION

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### Dimensions de l'amitié considérées centrales chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire sur les mesures d'observation

Mesure d'observation	Population ciblée	Relation	Dimensions de l'amitié étudiées (définitions)	Type de système	Unité d'analyse	Échelle (Modalité)
Children's Conflict Assessment <i>Hartup et al., 1988</i>	Enfants 3 à 5 ans	Amis	Douze échelles sont évaluées pour chaque épisode de conflit : 1. Objet du conflit; 2. Stratégie mettant fin au conflit; 3. Résolution du conflit selon le degré d'équité; 4. Durée du conflit; 5. Intensité affective atteint pendant l'épisode de conflit; 6. Interaction juste avant le conflit; 7. Agression; 8. Observateurs/témoins; 9. Proximité de l'enseignant; 10. Proximité après le conflit; 11. Interaction sociale après le conflit; 12. Nombre d'échanges entre les amis pendant le conflit.	Spécifique Observation en milieu naturel	Dyade	Échelle catégorielle pour l'ensemble des variables, à l'exception de celle évaluant l'intensité affective, laquelle était évaluée selon une échelle dimensionnelle allant de 0 (faible) à 5 (élevée).
The Dyadic Relationships Q-Set <i>Park et Waters, 1989</i>	Enfants 3 et 4 ans	Amis	81 énoncés regroupés sous les huit dimensions suivantes : 1. Orientation sociale positive; 2. Harmonie; 3. Contrôle; 4. Sensibilité; 5. Dévoilement de soi; 6. Rythme du jeu; 7. Jeu coordonné.	Global Observation en laboratoire	Dyade	Dimensionnelle 0 (moins caractéristique) à 9 (plus caractéristique)
Dyadic Coding System <i>Youngblade et Belsky, 1992</i>	Enfants 5 ans	Amis	Huit échelles destinées à évaluer la qualité dyadique de la relation d'amitié : 1. Impliqué/connecté (lien) – 0 à 2; 2. Synchronie dans les interactions – 0 à 2;	Global Observation en laboratoire	Dyade	Dimensionnelle 0 (aucun ou peu) à 2 (beaucoup) : 0 (aucun) à 4 (beaucoup)

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

			<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Asynchronie dans les interactions – 0 à 2;</li> <li>4. Connectivité positive explicite – 0 à 4;</li> <li>5. Connectivité négative explicite – 0 à 4;</li> <li>6. Sophistication cognitive commune – 0 à 4;</li> <li>7. Proximité physique – 0 à 4;</li> <li>8. Compétition – 0 à 4.</li> </ol>			
<p>Conflict Assessment <i>Hartup et al., 1993</i></p>	<p>Enfants 9 et 10 ans</p>	<p>Amis</p>	<p>Occurrence des conflits :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fréquence des conflits;</li> <li>2. Durée moyenne;</li> <li>3. Intensité moyenne.</li> </ol> <p>Gestion des conflits :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombre moyen de propos par épisode de conflit;</li> <li>2. Nombre total d'affirmations avec justifications;</li> <li>3. Nombre total d'affirmations sans justification;</li> <li>4. Nombre total d'acquiescements;</li> <li>5. Nombre total d'agressions;</li> <li>6. Nombre total de compromis.</li> </ol>	<p>Spécifique Observation en laboratoire</p>	<p>Dyade</p>	<p>Échelle continue pour l'ensemble des variables, à l'exception de celle évaluant l'intensité moyenne des conflits, laquelle était évaluée selon une échelle dimensionnelle allant de 0 (faible) à 5 (élevée).</p>
<p>The Observed Friendship Quality Scale <i>Flyr et al., 1995</i> <i>Simpkins et Parke, 2001</i></p>	<p>Enfants 9 ans</p>	<p>Amis</p>	<p>Dimensions individuelles :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Engagement;</li> <li>2. Initiations positives;</li> <li>3. Réponses positives;</li> <li>4. Initiations négatives;</li> <li>5. Réponses négatives;</li> <li>6. Comportements dominants;</li> <li>7. Comportements de suiveur;</li> <li>8. Négociation;</li> <li>9. Coercition (recours à la colère);</li> <li>10. Coercition (recours à la culpabilité);</li> <li>11. Affect positif;</li> <li>12. Affect négatif;</li> </ol>	<p>Global Observation en laboratoire</p>	<p>Individuelle Dyade</p>	<p>Dimensionnelle 0 (pas du tout caractéristique) à 5 (très caractéristique)</p>

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

			<p>13. Dévoilement de soi;          14. Contact physique aversif;          15. Sophistication cognitive;          16. Jeu imaginatif positif;          17. Jeu imaginatif négatif.</p> <p>Dimensions dyadiques :</p> <p>1. Lien/connexion positive;          2. Comportement en dysharmonie;          3. Conflit;          4. Sophistication cognitive;          5. Proximité;          6. Compétition;          7. Coopération;          8. Discussion personnelle;          9. Bavardages;          10. Lecture de l'esprit.</p>			
Behavioral Coding of Friends' Interactions <i>Kerns et al., 1996</i>	Enfants 9 à 13 ans	Amis	<p>Quatre échelles destinées à évaluer les caractéristiques des interactions entre amis suivantes :</p> <p>1. Critique – 0 à 3;          2. Sensibilité – 1 à 5;          3. Intimité – 1 à 5;          4. Équilibre du pouvoir – 1 à 3.</p>	Global Observation en laboratoire	Dyade	<p>Dimensionnelle          0 (absent ou faible) à 3 (élevé)          1 (faible) à 5 (élevé)          1 (un est nettement plus dominant) à 3 (équilibre)</p>
Friendship Codebook <i>Parker et Herrera, 1996a, 1996b</i>	Enfants 10 ans	Amis	<p>1. Affect positif – 1 à 5;          2. Affect négatif (tension) – 1 à 5;          3. Degré d'intimité du dévoilement de soi (« pic » et globale) – 1 à 4;          4. Équilibre de la communication et de l'influence – 1 à 4;          5. Sensibilité à l'autre – 1 à 5;          6. Synchronie – 1 à 3;          7. Comportement axé sur la tâche – 1 à 5;          8. Proximité physique et toucher positif – 1 à 3;          9. Compétition – 1 à 3;          10. Discussion au sujet de la relation – 1 à 3;</p>	Global Observation en laboratoire	Dyade	Dimensionnelle

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

			<p>11. Métacommunication – 1 à 3;                  12. Altruisme – 1 à 3;                  13. Conflict – 0 à 3;                  14. Symétrie – 0 à 1.</p>			
<p>Dyadic Interaction in structured situation of potential conflict</p> <p><i>Fonzi et al., 1997</i></p>	<p>Enfants 8 ans</p>	<p>Amis</p>	<p>Négociation (tâche de partage) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombre de propositions et de contre-propositions;</li> <li>2. Durée des propositions et des contre-propositions;</li> <li>3. Types de propositions (initiale, sensible ou nouvelle);</li> <li>4. Types de réponses (acceptation totale, acceptation partielle, refus ou contradiction).</li> </ol> <p>Compétition et respect des règles (tâche de course) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Évitement des conflits (manœuvre légale ou illégale);</li> <li>2. Engagement des conflits (compétition; manœuvre légale ou illégale);</li> <li>3. Chargement et déchargement (manœuvre légale ou illégale);</li> <li>4. Affect (colère, ennui, émotion positive, émotion mixte positive/négative ou aucune expression).</li> </ol>	<p>Spécifique</p> <p>Observation en laboratoire</p>	<p>Dyade</p>	<p>Continue</p> <p>Catégorielle</p>
<p>Système de codage sur les conflits</p> <p><i>Herrera et Dunn, 1997</i></p>	<p>Enfants 6 ans</p>	<p>Amis</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Épisodes de conflit;</li> <li>2. Stratégies déployées en contexte de conflit (atténuation, justification ou aggravation);</li> <li>3. Résolution de conflit (compromis, soumission ou non résolution).</li> </ol>	<p>Spécifique</p> <p>Observation en laboratoire</p>	<p>Dyade</p>	<p>Continue</p> <p>Catégorielle</p>
<p>Interactions in potential conflict situations</p>	<p>Enfants 4 et 5 ans</p>	<p>Amis</p>	<p>Négociation (tâche de partage) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombre de propositions et de contre-propositions;</li> <li>2. Durée des propositions et des contre-propositions;</li> </ol>	<p>Spécifique</p> <p>Observation en laboratoire</p>	<p>Dyade</p>	<p>Continue</p> <p>Catégorielle</p>

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

<i>Tomada et al., 2002</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Types de propositions (initiale, sensible, complémentaire ou nouvelle);</li> <li>4. Types de réponses (acceptation totale, acceptation partielle, refus).</li> </ol> <p>Compétition et respect des règles (tâche de course) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Évitement des conflits (manœuvre légale ou illégale);</li> <li>2. Engagement des conflits (compétition; manœuvre légale ou illégale);</li> <li>3. Chargement et déchargement (manœuvre légale ou illégale).</li> </ol>			
<p>Système de codage sur la gestion des conflits</p> <p><i>Bagwell et Coie, 2004</i></p>	Garçons agressifs et non agressifs 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année	Amis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombre de conflits;</li> <li>2. Durée de chaque conflit;</li> <li>3. Stratégie de résolution manifestée avant la fin du conflit;</li> <li>4. Résolution du conflit selon le degré d'équité;</li> <li>5. Intensité maximale de l'affect positif atteint pendant chaque conflit*;</li> <li>6. Intensité maximale de l'affect négatif atteint pendant chaque conflit*.</li> </ol>	Spécifique Observation en laboratoire	Dyade	Continue Catégorielle Dimensionnelle* 0 (faible) à 2 (élevé)
<p>Système de codage sur les comportements contraires aux règles</p> <p><i>Bagwell et Coie, 2004</i></p>	Garçons agressifs et non agressifs 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année	Amis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aucune infraction;</li> <li>2. Incitation à enfreindre les règles;</li> <li>3. Situation de tentation (tricherie);</li> <li>4. Violations des normes conventionnelles (ex : gestes obscènes).</li> </ol>	Spécifique Observation en laboratoire	Dyade	Dimensionnelle 0 (aucune activité avec cet item) à 2 (infractions significatives)
<p>Système de codage sur les caractéristiques</p>	Garçons agressifs et non agressifs	Amis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plaisir partagé avec l'ami;</li> <li>2. Incitation (renforcement ou découragement de la violation des règles);</li> </ol>	Global Observation en laboratoire	Individuelle	Dimensionnelle 0 (pas vrai) à 4 (très vrai)

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

des interactions entre amis <i>Bagwell et Coie, 2004</i>	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Engagement positif (coopération, gentillesse et compétences sociales appropriées);</li> <li>4. Engagement négatif (acte grossier, méchant ou perturbateur);</li> <li>5. Comportement axé sur la tâche;</li> <li>6. Réciprocité (degré d'équilibre et de mutualité).</li> </ol>			
Système de codage sur les interactions entre amis <i>Lansford et al., 2006</i>	Enfants 4 <sup>e</sup> année	Amis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Affect positif;</li> <li>2. Affect négatif;</li> <li>3. Plaisir;</li> <li>4. Équilibre du pouvoir;</li> <li>5. Proximité;</li> <li>6. Discussion au sujet de la relation;</li> <li>7. Prosocialité;</li> <li>8. Résolution de conflit;</li> <li>9. Déviance partagée;</li> <li>10. Maturité comportementale;</li> <li>11. Qualité de l'amitié.</li> </ol>	Global Observation en laboratoire	Dyade	Dimensionnelle 1 (faible) à 3 (élevé)
Friendship Coding System <i>Normand et al., 2011</i>	Enfants 7 à 13 ans	Amis	<p>Négotiation (tâche de partage) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Types de propositions (intérêt personnel ou envers l'autre ou sensibilité);</li> <li>2. Types de préférences (expression ou interrogation);</li> <li>3. Types de réponses (acceptation ou refus);</li> <li>4. Équilibre du pouvoir;</li> <li>5. Affect (positif, négatif ou neutre).</li> </ol> <p>Compétition et déviance (tâche de course) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respect des règles (manoeuvre légale ou illégale);</li> <li>2. Affect (positif, négatif ou neutre).</li> </ol>	Spécifique Observation en laboratoire	Dyade	Continue Catégorielle Dimensionnelle pour l'affect 1 (faible) à 3 (élevé)
Friendship Interaction Coding Scheme	Enfants 7 à 13 ans	Amis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cohésion dyadique;</li> <li>2. Sensibilité*;</li> <li>3. Équilibre du pouvoir/ communication;</li> </ol>	Global Observation en laboratoire	Dyade Individuelle*	Dimensionnelle 0 (très faible) à 3 (élevé) Catégorielle



MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

<i>Normand et al., 2012</i>			<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Affect positif*;</li> <li>5. Affect négatif et tension*.</li> </ol>			
<p>Jeu social et qualité de l'amitié chez l'enfant</p> <p><i>Normand et al., 2014</i></p>	Enfants 7 à 13 ans	Amis	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Types de jeux sociaux;</li> <li>2. Transition;</li> <li>3. Affect (positive ou négatif)*;</li> <li>4. Sensibilité*;</li> <li>5. Cohésion dyadique;</li> <li>6. Équilibre du pouvoir/ communication;</li> <li>7. Conflit.</li> </ol>	Global Observation en laboratoire	Dyade Individuelle*	<p>Catégorielle (pour les types de jeux et l'équilibre de l'influence)</p> <p>Dimensionnelle 0 (absent) à 3 (fréquent/élevé)</p> <p>Dimensionnelle 1 (faible intensité) à 3 (intensité élevée)</p>

**Références**

- Bagwell, C. L., & Coie, J. D. (2004). The best friendships of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rule-breaking behaviour. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 5-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.11.004>
- Flyr, M. L., Howe, T. R., & Parke, R. D. (1995). *Observed friendship quality scale* (Unpublished coding system). University of California, Riverside.
- 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>
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development*, 64(2), 445-454. <https://doi.org/10.2307/1131261>
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59(6), 1590-1600. <https://doi.org/10.2307/1130673>
- Herrera, C., & Dunn, J. (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, 33(5), 869-881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.5.869>
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.457>
- Lansford, J. E., Putallaz, M., Grimes, C. L., Schiro-Osman, K. A., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2006). Perceptions of friendship quality and observed behaviors with friends: How do sociometrically rejected, average, and popular girls differ? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 694-720. <https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0036>
- Normand, S., Mikami, A., & Lee, M. D. (2012). *Friendship interaction coding scheme (FICS): A coding system of children's friendship quality* (Unpublished document). Université du Québec en Outaouais.
- 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 multi-method investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 293-305. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9450-x>
- Normand, S., Soucisse, M.-M., & Vézina, M.-P. (2014). *Jeu social et qualité de l'amitié chez l'enfant : Manuel de codification*

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

(Document non-publié). Université du Québec en Outaouais.

Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60(5), 1076-1081.

<https://doi.org/10.2307/1130781>

Parker, J. G., & Herrera, C. (1996a). *Friendship Codebook* (Unpublished document). University of Michigan.

Parker, J. G., & Herrera, C. (1996b). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology*, 32(6), 1025-1038. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00297>

Tomada, G., Schneider, B. H., & Fonzi, A. (2002). Verbal and nonverbal interactions of four-and five-year-old friends in potential conflict situations. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 327-339. <https://doi.org/10.1080/00221320209598687>

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/10.1037/0012-1649.28.4.700>

# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## **ANNEXE C**

MANUEL DE CODAGE : QUALITÉ DE L'AMITIÉ CHEZ L'ENFANT EN DÉBUT DE  
SCOLARISATION

# QUALITÉ DE L'AMITIÉ CHEZ L'ENFANT EN DÉBUT DE SCOLARISATION

MANUEL DE CODAGE

Cindy Marcotte-Durand, B.Sc.,  
Julie Goulet, B.Sc.  
Marie-Claude Salvas, Ph.D.  
Christelle Robert-Mazaye, Ph.D., &  
Sébastien Normand, Ph.D.



Université du Québec en Outaouais

2018

*Table des matières*

À propos du manuel de codification.....	143
Procédures de codage .....	144
Liste des codes .....	144
Procédure générale de codage au cours du pilotage .....	145
Procédure générale de codage officiel .....	145
Entente inter-juges .....	145
Procédure spécifique de codage pour le visionnement de chaque bande vidéo .....	146
Présentation des variables .....	148
Sensibilité à l'autre .....	149
Camaraderie .....	152
Équilibre/déséquilibre de l'influence au sein de la relation .....	154
Désaccord .....	157
Prosocialité en contexte de résolution de désaccord .....	159
Références .....	163
Annexe : Tâche de bricolage structurée en contexte dyadique .....	165

### *À propos du manuel de codification*

Le présent manuel de codification « Qualité de l'amitié chez l'enfant en début de scolarisation » a été développé dans le cadre d'une étude observationnelle portant sur les interactions entre un enfant agressif et son meilleur ami lors d'une tâche de bricolage structurée réalisée en contexte dyadique. Ce manuel a été conçu à partir d'un échantillon de données observationnelles afin d'identifier les comportements spécifiques pouvant être associés à la qualité de la relation d'amitié et manifestés par les enfants au cours de la tâche. Il a également été élaboré en référence à différentes dimensions relevées dans les écrits scientifiques portant sur la qualité des expériences relationnelles entre amis (par ex., Bukowski et al., 1994; Ladd et al., 1996; Parker et Asher, 1993), lesquelles sont généralement évaluées à l'aide d'entrevues individuelles ou de questionnaires auto-rapportés. Enfin, le présent manuel a aussi été conçu en s'appuyant sur les systèmes de codage des interactions entre amis déjà existants (par ex., Jeu social et qualité de l'amitié chez l'enfant, Normand et al., 2014; Friendship Interaction Coding Scheme [FICS], Normand et al., 2012; Friendship Codebook, Parker et Herrera, 1996; Dyadic Coding System, Youngblade et Belsky, 1992).

L'objectif du présent système de codage est d'évaluer la qualité de l'expérience relationnelle entre deux amis fréquentant la maternelle ou la première année du primaire, au cours d'une tâche de bricolage structurée d'une durée approximative de 20 minutes, prenant la forme d'un collage à réaliser selon des consignes données. La tâche a été conçue pour être réalisée en sept étapes. Chacune des étapes est organisée de façon à générer un problème ou un défi et ainsi, à créer des occasions d'interactions entre amis afin d'observer la nature, la fréquence d'émission et l'intensité des diverses manifestations qui caractérisent les dimensions positives et négatives de la qualité de la relation d'amitié. Pour chaque dyade, le présent manuel code les variables suivantes : (1) la sensibilité à l'autre, (2) la camaraderie, (3) l'équilibre/déséquilibre de l'influence au sein de la relation, (4) le désaccord, et (5) la prosocialité en contexte de résolution de désaccord. Ces variables sont mesurées selon une appréciation globale ou un codage séquentiel (voir la liste des codes ci-dessous).

### *Procédures de codage*

Afin d'appliquer fidèlement les règles de codification issues du présent système de codage, les codeurs seront formés et supervisés quant aux règles à suivre, aux comportements à observer et aux codes à utiliser pour mesurer chacune des dimensions identifiées.

La procédure consiste à déterminer cinq codes différents, se référant à une appréciation globale ou à l'émission de comportements spécifiques lors de la tâche de bricolage. La méthode de notation comporte des codes globaux et séquentiels. Les codes globaux permettent d'observer la fréquence d'émission et l'intensité de comportements spécifiques au cours d'une période de temps donnée (c.-à-d., à la suite de chacune des sept étapes de la tâche de bricolage). Ils permettent d'obtenir une appréciation globale d'une dimension de l'expérience relationnelle par l'intégration d'un ensemble d'évènements observables qui lui sont associés. Les codes séquentiels permettent quant à eux d'observer la nature et la séquence de comportements spécifiques au cours d'une période de temps donnée (c.-à-d., en présence d'une situation de désaccord survenant lors d'une des sept étapes de la tâche observationnelle). Les codes peuvent générer des variables continues (situées selon un continuum de fréquence ou d'intensité) ou catégorielles (illustrant des catégories de réponses distinctes les unes des autres). Enfin, la cible des codes peut être individuelle (centrée sur le comportement de chacun des deux enfants) ou dyadique (centrée sur le comportement ou l'expression qui est partagée par les deux enfants).

#### *Liste des codes :*

<b>Code</b>	<b>Méthode de notation</b>	<b>Type de variable</b>	<b>Cible</b>
1. Sensibilité à l'autre	Globale, par étape	Continue	Individuelle
2. Camaraderie	Globale, par étape	Continue	Dyadique
3. Équilibre/déséquilibre de l'influence au sein de la relation	Globale, par étape	Ordinale	Dyadique
4. Désaccord	Séquentielle, selon l'occurrence	Catégorielle	Dyadique
5. Prosocialité en contexte de résolution de désaccord	Globale, pour chaque désaccord	Continue	Individuelle



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### *Procédure générale de codage au cours du pilotage :*

1. Le manuel de codage et la grille de codification seront révisés en détail afin de permettre aux codeurs de se familiariser avec les différents codes.
2. Les codeurs coderont ensemble deux bandes vidéo en compagnie du chercheur responsable de l'étude, et les similitudes/divergences seront discutées durant le codage. Les codeurs devront justifier oralement chaque code employé.
3. Les codeurs coderont ensemble deux bandes vidéo sans le chercheur responsable de l'étude, et les similitudes/divergences seront discutées durant le codage. Les codeurs devront justifier oralement chaque code employé.
4. Les codeurs coderont individuellement deux bandes vidéo (en justifiant à l'écrit chaque code employé), et les similitudes/divergences seront discutées lors de rencontres hebdomadaires avec le chercheur responsable.

### *Procédure générale de codage officiel :*

5. Une fois qu'une entente inter-juges satisfaisante sera atteinte entre les codeurs (corrélations intra-classes pour les variables continues et pourcentages d'accord pour les variables catégorielles au-delà de .80), la codification officielle des données observationnelles pourra commencer. Chaque bande vidéo devra être visionnée à huit reprises. Chaque bande vidéo prend approximativement 4 heures à coder pour un codeur expérimenté. Somme toute, un total de 34 bandes vidéo devra être codifiées (34 dyades d'enfants filmées avant l'intervention).
6. Une fois la formation des codeurs complétée, des sessions de supervision continue seront offertes toutes les 2 semaines, ainsi qu'un soutien ponctuel au besoin, afin d'éviter que des erreurs surgissent lors de l'application des règles de codage et pour discuter les potentiels désaccords.
7. Par ailleurs, il importe de noter que les codeurs ne seront pas informés de l'identité des participants (c.-à-d., appartenance au groupe intervention ou contrôle ou statut de l'enfant dans la relation; enfant ciblé ou meilleur ami), ni du temps de mesure auquel les observations se rapportent (c.-à-d., avant ou après l'intervention) afin d'éviter les biais possibles.

### *Entente inter-juges :*

Il est attendu qu'entre 20 et 30% des données soient co-codifiées par une codeuse secondaire, formée à la procédure et ne connaissant pas les hypothèses à l'étude, pour attester de la fidélité des observations. Des corrélations intra-classes sont estimées pour les variables continues et ordinales. Un pourcentage d'accord est calculé pour l'identification des désaccords selon la formule suivante :  $\text{Entente sur l'occurrence} / (\text{entente sur l'occurrence} + \text{mésentente}) \times 100$  (Green et Cillessen, 2008).

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### *Procédure spécifique de codage pour le visionnement de chaque bande vidéo :*

Chaque codeur devra minimalement visionner chaque bande vidéo à huit reprises à partir du point de départ (c.-à-d., une fois les consignes données et le matériel remis aux enfants) jusqu'à la complétion de chaque étape (c.-à-d., une fois que les enfants confirment avoir terminé la tâche et/ou une fois que l'animatrice intervient pour terminer la tâche). Le temps de début et de fin de chacune des étapes est déterminé au préalable. Pour les différencier, les deux enfants sont identifiés sur la vidéo par un carton CHAT ou LAPIN. Les divers codes employés sont notés dans la grille de codification (c.-à-d., document Excel) et une justification écrite est fournie pour chacun d'entre eux. La procédure de codage pour chaque bande vidéo se déclame ainsi :

1. Visionnement intégral de la bande vidéo (c.-à-d., les 7 étapes de la tâche de bricolage). Aucune codification n'est requise.
2. Enfant **LAPIN**. Visionner l'ensemble de la bande vidéo (c.-à-d., les étapes 1 à 7). Durant le visionnement, observer l'occurrence de comportements de sensibilité envers l'ami pour l'enfant lapin à chacune des étapes de la tâche. Observer ces comportements dans leur ensemble afin d'obtenir une appréciation globale du degré de sensibilité de l'enfant lapin envers son ami pour chacune des étapes.
3. Enfant **CHAT**. Visionner l'ensemble de la bande vidéo (c.-à-d., les étapes 1 à 7) tel que décrit au point 2, mais en considérant le comportement de l'enfant chat.
4. **DYADE**. Visionner l'ensemble de la bande vidéo (c.-à-d., les étapes 1 à 7). Durant le visionnement, observer la dyade dans son ensemble afin d'obtenir une appréciation globale du degré de camaraderie à chacune des étapes de la tâche.
5. **DYADE**. Visionner l'ensemble de la bande vidéo (c.-à-d., les étapes 1 à 7). Durant le visionnement, observer la dyade dans son ensemble afin d'obtenir une appréciation globale du degré d'équilibre/déséquilibre de l'influence au sein de la relation à chacune des étapes de la tâche.
6. **DYADE**. Visionner l'ensemble de la bande vidéo (c.-à-d., les étapes 1 à 7). Durant le visionnement, observer la dyade dans son ensemble afin de noter de manière ponctuelle l'occurrence de **désaccords** au cours de chacune des étapes de la tâche. Rapporter le temps de début et de fin du désaccord dans la grille de codification (c.-à-d., document Excel) et fournir une justification écrite pour chacun d'entre eux. L'occurrence ou non d'un désaccord précis, ainsi que le temps de début et de fin du désaccord, seront validés par un comité d'experts, formés de deux assistantes de recherche et du chercheur responsable, afin de déterminer les désaccords à retenir et pour lesquels, d'autres codes seront émis.
7. Enfant **LAPIN**. Visionner les séquences où un désaccord a été identifié. Durant le visionnement, observer l'occurrence de comportements de prosocialité utilisés par l'enfant lapin pour résoudre

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

chacun des désaccords relevés au cours des sept étapes de la tâche. Observer ces comportements dans leur ensemble afin d'obtenir une appréciation globale du degré de prosocialité de l'enfant lapin envers son ami pour résoudre chacun des désaccords.

8. Enfant **CHAT**. Visionner les séquences où un désaccord a été identifié tel que décrit au point 7, mais en considérant le comportement de l'enfant chat.

*Au besoin, visionner une fois de plus la bande vidéo afin de s'assurer de ne rien oublier, en portant une attention particulière aux codes incertains. Par la suite, revoir la grille de codification selon les modifications apportées.*

# *Présentation des variables*

---

## *1. Sensibilité à l'autre (variable individuelle)*

### *Qu'est-ce que c'est ?*

Cette variable individuelle évalue le degré auquel chaque enfant prend en considération les besoins, les envies et les demandes de son ami, tente de lui démontrer qu'il est spécial et important pour lui en le respectant ou en l'encourageant. Pour être sensible à son ami, l'enfant doit être capable de se mettre à sa place et de prendre en compte sa vision des choses ou ses émotions, et/ou adopter des comportements prosociaux à son égard (Ladd et al., 1996; Parker et Asher, 1993; Sebanc, 2003).

<i>Modalités d'expression :</i>	<i>Exemples de comportements :</i>
L'enfant sensible s'intéresse à ce que fait son ami, à ses émotions et à ses besoins. Il tient compte de la perspective et des préférences de son ami.	L'enfant demande à son ami si tout va bien. Il pose des questions sur ce qu'il ressent. Il sollicite son opinion, lui demande ce qu'il préfère et comment il veut faire les choses.
L'enfant sensible adopte des comportements prosociaux à l'égard de son ami afin de lui offrir un soutien instrumental et/ou affectif.	L'enfant assiste son ami. Il interpelle l'adulte pour qu'il aide son ami ou lui offre de l'aide directement. Il lui montre comment faire les choses, fait celles-ci à sa place ou le conseille. Il dépose le matériel à la portée de son ami, lui prête ou partage son matériel, lui offre de prendre le premier tour ou alterne ou fait les choses à tour de rôle. Il l'encourage, le console ou le félicite pour ses bons coups.

### *Comment la coder ?*

Cette variable individuelle est codifiée selon une échelle de type Likert allant de 0 (absence de sensibilité ou sensibilité très faible) à 4 (sensibilité très élevée) à la fin de chacune des sept étapes de la tâche.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### **0 – Absente ou très faible**

On observe *une absence ou un très faible niveau de sensibilité* de l'enfant envers son ami. L'enfant est principalement centré sur lui-même ou sur la tâche sans tenir compte de son ami ou de ce qu'il fait, il se montre plutôt indifférent ou l'ignore. On n'observe aucune manifestation de comportements prosociaux. L'enfant pourrait discuter ou interagir verbalement avec son ami, mais sans solliciter ou tenir compte de sa perspective.

### **1 – Faible**

On observe que l'enfant manifeste un *certain niveau de sensibilité* par rapport à son ami. Par exemple, il tient compte de la présence et des besoins de son ami en déposant le matériel à sa portée, en lui tendant le matériel ou en alternant son tour d'utilisation du matériel qui a été attribué aux deux enfants. Il peut lui céder un peu d'espace pour travailler, si celui-ci est limité. Il acquiesce à l'une de ses demandes ou répond à l'une de ses questions. L'enfant peut aussi faire preuve de courtoisie (par ex., dire merci à l'ami, lui demander la permission de prendre son matériel).

### **2 – Modérée**

On observe que l'enfant manifeste *un à deux comportements prosociaux* envers son ami, c'est-à-dire qu'il manifeste des comportements visant à l'aider ou lui faciliter la tâche, comme le fait de partager une ressource qui lui a été attribuée, de l'aider à utiliser le matériel, ou d'interpeler l'adulte pour qu'il vienne en aide à son ami. L'enfant peut conseiller son ami sur différentes manières d'aborder la tâche. Aussi, l'enfant peut manifester sa sensibilité en respectant les choix de son ami si ce dernier ne veut pas se faire aider. Les comportements de sensibilité sont manifestés de manière occasionnelle.

### **3 – Élevée**

On observe que l'enfant se montre sensible en assistant son ami à *plusieurs reprises*. Il l'aide ou coopère avec lui dans la tâche, il partage le matériel qui lui a été attribué ou montre à son ami comment faire les choses. Aussi, il pourrait reconnaître les besoins/états mentaux de son ami en le plaignant ou en lui offrant un soutien au plan verbal. Il pourrait également chercher à mieux comprendre les besoins/états mentaux de son ami en sollicitant son opinion. Ici, les comportements de sensibilité manifestés par l'enfant à l'égard de son ami sont soutenus dans le temps.

### **4 – Très élevée**

On observe *plusieurs comportements de sensibilité et un comportement exceptionnel qui montrent que l'enfant se montre très sensible*. L'enfant procure un soutien à son ami, mais va plus loin en l'aidant à

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

prendre sa place au sein de la relation et/ou en le valorisant pour ce qu'il représente à ses yeux ou pour ce qu'il fait pendant le bricolage. Par exemple, il encourage ou félicite l'ami de manière explicite. Il pourrait se sacrifier pour répondre aux besoins de son ami (il fait passer les besoins de son ami avant les siens), comme en lui offrant de prendre le premier tour. Il pourrait tenter de combler ses désirs, en réalisant quelque chose dans le but de faire réellement plaisir à son ami, en tenant compte des envies et des préférences de son ami.

## 2. Camaraderie (variable dyadique)

### *Qu'est-ce que c'est ?*

Cette variable dyadique évalue le sens de l'unité, le degré d'harmonie ou de « chimie » manifesté au sein de la dyade. Elle évalue également l'affect positif partagé soit l'expression émotionnelle positive de l'enfant en interaction avec son ami. Les enfants éprouvent un plaisir manifeste à être ensemble et apprécient la compagnie de l'un et l'autre. Ils se montrent affectueux, enthousiastes et chaleureux l'un envers l'autre (Bigelow, 1977; Buhrmester et Furman, 1987; Hartup et al., 1988; Howes, 1988; Ladd et al., 1996; Parker et Asher, 1993; Sebanc, 2003).

<i>Modalités d'expression :</i>	<i>Exemples de comportements :</i>
La camaraderie peut s'exprimer par des paroles ou des gestes d'affection.	Les enfants se touchent, se collent l'un à l'autre, se tiennent par la main, utilisent un ton de voix chaleureux. Plusieurs gestes affectueux peuvent être observés : caresses, embrassades, bisous, accolades. Certaines paroles traduisent également l'affection : « je t'aime », « t'es mon ami(e) », « t'es belle ».
La camaraderie se traduit également par de la complicité et/ou un partage de plaisir. On peut observer un degré élevé de camaraderie lorsque les enfants manifestent une appréciation mutuelle, expriment du plaisir à travailler en équipe lors de la réalisation de la tâche, et démontrent de l'enthousiasme.	Les enfants se sourient, rient, manifestent de l'excitation ou de la fébrilité, s'échangent des regards complices, se tapent dans les mains, font des blagues ou rebondissent sur les blagues de l'autre, se taquent gentiment.

### *Comment la coder ?*

Cette variable dyadique permet de mesurer la qualité de la relation qui lie les deux enfants et est codifiée selon une échelle de mesure de type Likert allant de 0 (absence de camaraderie ou camaraderie très faible) à 4 (camaraderie très élevée) suite à chaque étape de la tâche. Il est nécessaire que le comportement soit mutuel pour être codé.



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### **0 – Absente ou très faible**

On observe une *absence ou très peu* de manifestations de camaraderie entre les deux enfants. Il peut y avoir des échanges, mais ceux-ci sont centrés sur la tâche ou de nature instrumentale. On n'observe aucune ou très peu de proximité physique.

### **1 – Faible**

On observe à *une ou deux reprises* certaines manifestations de camaraderie. Les enfants se sourient, se regardent dans les yeux en échangeant un regard de connivence, échangent un petit rire ou se parlent d'une chose personnelle non reliée à la tâche. Ils peuvent également rechercher mutuellement la proximité physique, mais sans que cela ait un lien avec la tâche. Les enfants semblent détendus et à l'aise avec l'un et l'autre. Ils peuvent se donner des petits surnoms. Toutefois, le comportement est peu expressif, réservé ou furtif.

### **2 – Modérée**

On observe à *quelques reprises (trois ou quatre)* des manifestations de camaraderie. Ici, les enfants se sourient, se regardent dans les yeux, échangent des petits rires, se parlent de choses personnelles non reliées à la tâche, se chuchotent à l'oreille l'un de l'autre, jouent à s'imiter ou s'exclament ensemble. Ici, le comportement est plus manifeste. Les enfants semblent passer un bon moment ensemble, sont plus expressifs sans pour autant s'amuser franchement ou être très expressifs.

### **3 – Élevée**

On observe à *plusieurs reprises* que les enfants se sourient et/ou se regardent dans les yeux et/ou échangent un petit rire et/ou se parlent de choses personnelles non reliées à la tâche et/ou chuchotent à l'oreille l'un de l'autre et/ou jouent à s'imiter. On observe également la présence de comportements qui traduisent une certaine *complicité ou un plaisir manifeste*, qui laisseraient penser à un observateur externe que les enfants sont de bons amis. Par exemple, les enfants éclatent de rire, se taquinent franchement, chantent, dansent. On pourrait également observer un comportement témoignant d'une grande affection entre les enfants (par ex., se sauter dans les bras, se faire un câlin ou se donner un bisou).

### **4 – Très élevée**

On observe chez les enfants différents comportements qui traduisent une très grande complicité et un plaisir manifeste, *pendant l'ensemble de la séquence*, tout en considérant qu'ils ont une tâche à accomplir. On observe une succession de comportements de camaraderie. Pour un observateur externe, les comportements des enfants semblent traduire qu'ils sont les meilleurs amis du monde.

### *3. Équilibre/déséquilibre de l'influence au sein de la relation (variable dyadique)*

#### *Qu'est-ce que c'est ?*

Cette variable dyadique évalue la distribution de l'influence positive ou négative au sein de la dyade en considérant l'impact, le pouvoir et le contrôle que chaque enfant peut avoir sur la discussion, l'interaction et la réalisation de la tâche (Furman et Buhrmester, 1985; Sebanc, 2003). L'enfant qui a le plus d'influence au sein de la relation est celui qui prend le plus de décisions, précise les consignes ou donne des ordres, prend plus d'initiatives, ou manipule davantage le matériel. L'influence de l'enfant sur son ami dépend également de la réaction de l'ami qui peut soit s'y soumettre ou y résister. Cette variable évalue à la fois l'influence positive et négative exercée par les membres de la dyade.

<i>Modalités d'expression :</i>	<i>Exemples de comportements :</i>
L'enfant peut exercer une influence positive, car il fait preuve de leadership ou adopte des comportements de maternage envers son ami.	L'enfant qui a plus d'influence positive prend plus d'initiatives que l'ami, prend plus souvent le contrôle pour faciliter la tâche, est plus souvent à l'origine des idées qui sont retenues et/ou prend la majorité des décisions. Il distribue les rôles et décide des tâches de chacun, il dirige le déroulement de la tâche. L'enfant protège son ami, veut faire les choses à sa place.
L'enfant peut exercer une influence négative ou paraître dominant parce qu'il cherche à contrôler la situation dans son propre intérêt.	L'enfant qui a plus d'influence négative peut utiliser un ton plus ferme, faire de nombreuses commandes/demandes, a plus tendance à s'imposer, à vouloir être le chef et à diriger. L'enfant a tendance à monopoliser le matériel, il prend le matériel en premier, dispose du matériel sans consulter son ami.

#### *Comment la coder ?*

Cette variable dyadique est codifiée selon une échelle de mesure allant de -2 (enfant CHAT a beaucoup plus d'influence), à 2 (enfant LAPIN a beaucoup plus d'influence) à la fin de chacune des sept étapes. L'intensité du comportement est aussi à prendre en considération; un à deux comportements reflétant un grand niveau d'influence pourraient justifier de qualifier le niveau d'influence comme étant élevé. De plus, la nature (majoritairement positive ou négative) de l'influence exercée doit être spécifiée, le cas échéant, en faisant référence au code (1) pour une influence positive et au code (2) pour une influence négative.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### **-2 – Grand déséquilibre en faveur de l'enfant CHAT**

On observe que l'enfant CHAT *a beaucoup plus d'influence* sur la discussion, l'interaction avec son ami et la progression de la tâche. De par plusieurs de ses comportements ou son attitude générale, il parvient à exercer une plus grande influence que son ami, et ce, dans une proportion d'environ plus de 50% du temps. L'enfant CHAT peut se montrer très influent s'il donne des ordres, s'il prend des initiatives sans consulter l'ami, ou refuse l'aide ou les propositions de son ami. Pour qu'une proposition de l'enfant CHAT engendre un déséquilibre, il faut qu'elle soit clairement à son avantage ou ne tienne pas compte des opinions, besoins ou envies de son ami. Il peut accaparer toute l'attention en parlant beaucoup ou en manipulant davantage le matériel. L'ensemble de ces manifestations peut également refléter que l'enfant CHAT cherche à exercer son leadership de manière positive pour faciliter la résolution de la tâche. L'enfant LAPIN joue un rôle *beaucoup plus passif* dans la discussion, l'interaction et la progression de la tâche, soit parce qu'il est ignoré par l'enfant CHAT ou soit parce qu'il se met lui-même en retrait. On dirait que l'enfant LAPIN est complètement soumis à l'influence de l'enfant CHAT. Aussi, on pourrait observer que l'enfant LAPIN imite son ami, s'inspire de ses idées, veut faire pareil. Ici, l'enfant qui attend parce qu'il a terminé sa tâche ou attend les prochaines consignes de l'adulte ne pourrait pas être considéré comme étant sous l'influence de l'autre.

### **-1 – Léger déséquilibre en faveur de l'enfant CHAT**

On observe que l'enfant CHAT exerce *un peu plus d'influence* sur la discussion, l'interaction avec son ami et la progression de la tâche. De par ses quelques comportements ou son attitude, il parvient à exercer un peu plus d'influence que son ami, et ce, dans une proportion d'environ moins que la moitié du temps. Ici, l'enfant LAPIN prend un peu plus sa place, se défend un peu ou prend quelques initiatives, sans toutefois que l'influence soit répartie de manière égale entre les deux enfants. On observe ici quelques comportements (deux à quatre) d'influence de faible intensité.

### **0 – Équilibre de l'influence**

On n'observe peu d'évidence à l'effet qu'un des enfants a plus d'influence que l'autre dans leurs interactions et sur la progression de la tâche. Les deux enfants prennent autant de place l'un que l'autre dans la séquence. Plusieurs situations pourraient être relevées ici : les deux enfants pourraient faire la tâche chacun de leur côté sans essayer de s'influencer mutuellement; les deux enfants pourraient travailler de concert dans le respect des idées, préférences, sentiments et suggestions de l'un et de l'autre; ou encore les deux enfants pourraient chercher tous les deux à influencer l'autre et à diriger le travail de manière égale. Aussi, on pourrait observer qu'un des deux enfants cherche à exercer son influence, mais que l'autre se défend efficacement.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### **1 – Léger déséquilibre en faveur de l'enfant LAPIN**

On observe que l'enfant LAPIN exerce *un peu plus d'influence* sur la discussion, l'interaction avec son ami et la progression de la tâche. Voir description plus haut pour les détails concernant le type d'interactions attendues.

### **2 – Grand déséquilibre en faveur de l'enfant LAPIN**

On observe que l'enfant LAPIN *a beaucoup plus d'influence* sur la discussion, l'interaction avec son ami et la progression de la tâche. Voir description plus haut pour les détails concernant le type d'interactions attendues.

#### *4. Désaccord (variable dyadique)*

##### *Qu'est-ce que c'est ?*

Cette variable dyadique évalue une situation au cours de laquelle l'enfant est en désaccord avec un propos ou un geste exprimé par son ami et que cette opposition de l'enfant, vient interrompre l'interaction entre les deux amis (Hartup et al., 1988; Ladd et al., 1996; Laursen, 1993; Shantz, 1986). Le désaccord réfère au fait d'avoir des points de vue différents ou de vouloir opérer différemment l'un de l'autre, ce qui peut se traduire par un certain niveau de tension dans la relation. Il est important qu'il y ait une opposition manifeste pour parler de désaccord, c'est-à-dire que lorsque l'un des enfants fait une proposition, l'autre doit s'y opposer, suite à quoi, le premier maintient sa proposition. Lorsqu'un enfant propose de faire les choses autrement et que son ami accepte de suivre la proposition, nous ne sommes pas en présence de désaccord puisque l'interaction se poursuit sans qu'il y ait une interruption. Aussi, s'il y a un délai de réponse ou bien si l'enfant ne suit pas immédiatement l'initiative de l'ami, nous ne considérons pas être en présence d'un désaccord.

On dira donc que le désaccord se déploie en trois temps : un des enfants fait une proposition, l'autre s'y oppose, de façon verbale ou non-verbale, et le premier maintient sa proposition, ou déploie une stratégie pour résoudre le désaccord. Autrement dit, l'interaction initiale est interrompue de sorte que les enfants expriment des points de vue opposés, les enfants « décrochent » de la tâche ou de l'interaction initiale et emploient diverses stratégies pour composer avec cette situation de désaccord. La durée d'un désaccord peut varier de quelques secondes à plusieurs minutes.

<i>Modalités d'expression :</i>	<i>Exemples de comportements :</i>
L'enfant manifeste verbalement son désaccord ou son opposition à l'égard de ce que son ami a dit ou fait.	L'enfant dit non aux propositions de son ami, il dit qu'il ne veut pas faire les choses comme proposées par son ami, il dit que l'ami n'a pas le droit de faire quelque chose ou de prendre quelque chose.
L'enfant manifeste de manière non verbale son désaccord ou son opposition à l'égard de ce que son ami a dit ou fait.	L'enfant se retire de l'activité, il boude, il croise les bras et se couche sur la table, il manifeste son mécontentement en faisant la moue, il ignore les demandes de son ami, il refuse de répondre aux questions et interpellations de son ami, il détourne la tête, il prend/arrache le matériel des mains de son ami, il détruit le matériel ou le travail de son ami.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### *Comment la coder ?*

Cette variable dyadique est codifiée à chaque occurrence de désaccord. Au cours de la tâche, on observe un comportement verbal ou non verbal témoignant d'une situation de désaccord entre les deux enfants. Ce désaccord peut être mutuel; les deux enfants veulent opérer différemment et s'opposent l'un à l'autre simultanément. Ce désaccord peut également être initié par l'un des deux enfants qui fait une proposition et que l'autre s'y oppose. Dans ce cas, le désaccord serait initié par celui qui s'est opposé initialement. Il s'agit également d'indiquer à quel moment (minutes et secondes) la situation de désaccord est initiée, c'est-à-dire à quel moment l'un ou les deux enfants s'opposent face à la proposition. Il s'agit également d'indiquer à quel moment (minutes et secondes) la situation de désaccord prend fin, c'est-à-dire lorsque les deux enfants adoptent une solution et passent à autre chose (par ex., les enfants se concentrent sur un autre aspect de la tâche) ou lorsqu'un autre désaccord survient (c.-à-d., portant sur un objet de désaccord différent) ou lorsque le désaccord est interrompu soit par l'animatrice ou la fin de la tâche. Il est important d'identifier l'objet du désaccord entre les deux enfants pour être en mesure de déterminer la fin du désaccord. Enfin, il est possible que plus d'un désaccord surviennent l'un à la suite de l'autre. Si l'objet du désaccord demeure le même, il sera considéré comme un seul et même désaccord. Si l'objet du désaccord change, il s'agit de déterminer la fin du premier désaccord pour entamer le début du second désaccord.

#### **1. Désaccord MUTUEL**

#### **2. Désaccord manifesté par l'enfant CHAT**

#### **3. Désaccord manifesté par l'enfant LAPIN**

## *5. Prosocialité en contexte de résolution de désaccord (variable individuelle)*

### *Qu'est-ce que c'est ?*

Cette variable individuelle évalue dans quelle mesure l'enfant déploie des stratégies prosociales pour tenter de résoudre un épisode de désaccord avec l'ami. Le fait de déployer une stratégie prosociale fait référence à un comportement qui est manifesté de manière proactive ou autrement dit, qui est issu de l'initiative de l'enfant. Ce comportement témoigne d'une attitude prosociale chez l'enfant qui l'amène à prendre en considération la perspective de l'ami, à se mettre à sa place et à tenter de répondre à ses besoins dans le but ultime de trouver une résolution mutuellement satisfaisante face au désaccord (Bagwell et Coie, 2004; Hartup et al., 1988, 1993; Herrera et Dunn, 1997; Lansford et al., 2006; Parker et Asher, 1993; Salvat et al., 2014, 2016).

<i>Modalités d'expression :</i>	<i>Exemples de comportements :</i>
La prosocialité peut se manifester par le <b>partage</b> d'une ressource, de l'espace, du tour d'utilisation, d'action et/ou de parole.	L'enfant partage de manière proactive son propre matériel avec l'ami, cède l'ensemble ou une partie de l'espace physique à l'ami, laisse le premier tour à l'ami (c.-à-d., le privilège de commencer en 1 <sup>er</sup> ).
La prosocialité peut également se manifester par le <b>partage</b> d'opinions et/ou d'idées pour tenter de trouver une solution à un désaccord.	L'enfant interpelle l'ami pour lui demander son avis, son opinion (par ex., qu'est-ce qu'on fait? qu'est-ce que tu en penses? as-tu une idée?), il discute et/ou réfléchit avec l'ami en lui proposant des alternatives (des nouvelles idées), sans uniquement réaffirmer sa propre opposition, se justifier ou questionner l'autre par rapport à son opposition (par ex., pourquoi tu ne veux pas?).
La prosocialité peut s'exprimer par de l' <b>aide</b> , laquelle peut se manifester sous forme de propositions ou d'actions concrètes pour tenter de trouver une solution à un désaccord.	L'enfant propose de l'aide à l'ami (par ex., veux-tu que je t'aide?) et/ou aide concrètement l'ami en lui apportant un soutien instrumental (par ex. : le conseille verbalement, lui montre comment faire, le

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

	fait à sa place) ou émotionnel (par ex., le félicite, le renforce, l'encourage).
La prosocialité peut se manifester par le <b>compromis</b> , c.-à-d. que l'enfant peut modifier sa perspective et faire une nouvelle suggestion afin de tenir compte à la fois de ses besoins et de ceux de son ami dans la résolution d'un désaccord.	
La prosocialité peut se traduire par de l' <b>empathie</b> , c.-à-d. que l'enfant peut faire référence à ses émotions et à celles de l'ami afin de tenter de résoudre un désaccord.	L'enfant s'exprime en utilisant le «je» pour nommer ce qu'il ressent émotionnellement, cherche à comprendre et à reconnaître l'émotion de l'ami au moyen d'une action concrète (c.-à-d., nomme ce que ressent l'autre, vérifie l'émotion de l'autre). L'enfant reconnaît l'état émotionnel et/ou les difficultés de l'ami (par ex., il plaint la situation de l'ami).
La prosocialité peut se déployer par des comportements qui font preuve d' <b>humilité</b> .	L'enfant reconnaît ses propres torts dans la situation ou sa part de responsabilité (c.-à-d., ses propres comportements inadéquats), se justifie en évoquant des causes/facteurs internes à lui-même (ce qui va au-delà de dire que c'est difficile ou que je ne suis pas capable), exprime verbalement un remord, s'excuse ou demande pardon pour son comportement.

### *Comment la coder ?*

Cette variable individuelle est codifiée selon une échelle de type Likert allant de 0 (absence de prosocialité) à 4 (prosocialité très élevée) pour chacun des épisodes de désaccord. Elle est codifiée dès que la première forme d'opposition est manifestée.



## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

### **0 – Absente**

En situation de désaccord, on observe une *absence de prosocialité*. L'enfant ne déploie aucune stratégie prosociale pour résoudre l'épisode de désaccord. Il maintient son point de vue initial sans tenir compte des besoins et du point de vue de l'ami, et sans tenter de nuancer sa propre position. Il réitère son opposition (par ex., il peut insister, questionner ou se justifier) ou peut également ignorer l'ami ou être désengagé face à la situation de désaccord. Les comportements de l'enfant sont principalement déployés dans son propre intérêt et démontrent une fermeture à la perspective de l'ami.

### **1 – Faible**

En situation de désaccord, on observe un *faible niveau de prosocialité* qui démontre une certaine ouverture de l'enfant face à la proposition et au besoin de l'ami. Par exemple, l'enfant peut volontairement céder à la demande de l'ami (par ex., l'enfant permet ou donne la permission, laisse faire l'ami comme il le souhaite) ou acquiescer à son point de vue (par ex., l'enfant accepte d'attendre, acquiesce par un sourire). L'enfant peut également déployer de manière proactive (non seulement à la demande de l'ami) *une stratégie prosociale, mais cette dernière serait qualifiée de très furtive*. Cette stratégie est donc subtile, peu soutenue, peu affirmée/attentionnée et caractérisée par un faible niveau d'investissement ou de compromis de la part de l'enfant (par ex., l'enfant tend l'objet convoité après s'en être servi à volonté; l'enfant fait preuve de courtoisie en tenant compte dans une certaine mesure des besoins de l'ami, en respectant sa demande et ses besoins). Les comportements manifestés par défaut ou par abandon ne doivent pas être codés ici.

### **2 – Modérée**

En situation de désaccord, on observe que l'enfant manifeste *une stratégie brève pour tenter de résoudre le désaccord* qui va dans le sens de satisfaire les besoins de l'ami. Par exemple, l'enfant peut partager une ressource convoitée par l'ami ou lui offrir de l'aide. Il peut également arriver avec une nouvelle idée en blagant ou en utilisant l'humour. La stratégie est déployée de manière proactive (et non seulement à la demande de l'ami) et claire, mais demeure toutefois une stratégie déployée de manière plutôt hâtive, rapide, sans trop d'investissement de la part de l'enfant (par ex., l'enfant aide l'ami et retourne rapidement à sa tâche).

### **3 – Élevée**

En situation de désaccord, on observe que l'enfant manifeste *plus d'une stratégie concrète pour tenter de résoudre le désaccord et/ou une stratégie déployée de manière sincère et/ou soutenue* qui va dans le sens de satisfaire les besoins de l'ami. La ou les stratégies sont déployées de manière proactive (et non seulement à la demande de l'ami). La ou les stratégies peuvent être déployées de manière spontanée et représentent

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

une certaine forme de compromis. Elles sont bien affirmées et attentionnées, de même qu'elles sont manifestées avec un certain niveau d'effort et d'investissement ainsi qu'avec une volonté de répondre aux besoins de l'ami (par ex., l'enfant aide suffisamment l'ami, c.-à-d. jusqu'à ce que ce ne soit plus nécessaire).

### 4 – Très élevée

En situation de désaccord, on observe que l'enfant utilise ***une succession de stratégies prosociales pendant l'ensemble de la séquence et/ou une stratégie prosociale exceptionnelle*** allant dans le sens de résoudre le désaccord et de satisfaire les besoins de l'ami. Une ou plusieurs stratégies prosociales montrent que l'enfant a beaucoup de considération pour l'ami et ses besoins dans la résolution du désaccord. Dès la ou les premières tentatives, la ou les stratégies déployées par l'enfant vont dans le sens de résoudre le désaccord rapidement et de prendre en considération la perspective de l'ami. Par exemple, l'enfant peut faire un ou plusieurs sacrifices afin de satisfaire rapidement les besoins de l'ami. Il peut également faire preuve d'humilité (c.-à-d., admettre ses torts face à la situation, s'excuser ou demander pardon), faire preuve d'empathie (c.-à-d., chercher à comprendre et reconnaître les sentiments de l'ami) ou valider auprès de l'ami les solutions proposées pour résoudre le désaccord. La ou les stratégies prosociales déployées par l'enfant témoignent d'une grande prise en considération de l'ami et/ou d'un grand effort et investissement pour tenter de comprendre son point de vue, répondre à ses besoins et résoudre l'épisode de désaccord.

## *Références*

- Bagwell, C. L., & Coie, J. D. (2004). The best friendships of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rule-breaking behaviour. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 5-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2003.11.004>
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, 48, 246-253. <https://doi.org/10.2307/1128905>
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- 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, 471-484. <https://doi.org/10.1177/0265407594113011>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.6.1016>
- Green, V. A., & Cillessen, A. H. N. (2008). Achievement versus maintenance of control in six-year-old children's interactions with peers: An observational study. *Educational Psychology*, 28(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/01443410701491759>
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development*, 64(2), 445-454. <https://doi.org/10.2307/1131261>
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600. <https://doi.org/10.2307/1130673>
- Herrera, C., & Dunn, J. (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, 33(5), 869-881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.5.869>
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(Serial No. 217). <https://doi.org/10.2307/1166062>
- 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, 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Lansford, J. E., Putallaz, M., Grimes, C. L., Schiro-Osman, K. A., Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (2006). Perceptions of friendship quality and observed behaviors with friends: How do sociometrically

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- rejected, average, and popular girls differ? *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 694-720.  
<https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0036>
- Laursen, B. (1993). Conflict management among close peers. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (pp.39-54). Jossey-Bass.
- Normand, S., Mikami, A., & Lee, M. D. (2012). *Friendship interaction coding scheme (FICS): A coding system of children's friendship quality* (Unpublished Document). Université du Québec en Outaouais.
- Normand, S., Soucisse, M.-M., & Vézina, M.-P. (2014). *Jeu social et qualité de l'amitié chez l'enfant : Manuel de codification* (Document non-publié). Université du Québec en Outaouais.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Parker, J. G., & Herrera, C. (1996). *Friendship Codebook* (Unpublished document). University of Michigan.
- Salvas, M.-C., Vitaro, F., Brendgen, M., & Cantin, S. (2016). Prospective links between friendship and early physical aggression: Preliminary evidence supporting the role of friendship quality through a dyadic intervention. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(3), 285-305.  
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.3.0285>
- Salvas, M. C., Vitaro, F., Brendgen, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2014). Friendship conflict and the development of generalized physical aggression in the early school years: A genetically informed study of potential moderators. *Developmental Psychology*, 50, 1794-1807.  
<https://doi.org/10.1037/a0036419>
- Shantz, D. W. (1986). Conflict, aggression, and peer status: An observational study. *Child Development*, 57(6), 1322-1332. <https://doi.org/10.2307/1130412>
- Seban, A.M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behaviour and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00232>
- 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/10.1037/0012-1649.28.4.700>

## *Annexe : Tâche de bricolage structurée en contexte dyadique*

### *Protocole remis à l'assistante qui anime la tâche de bricolage*

Cette tâche est divisée en 7 étapes, qu'il est important de suivre minutieusement afin de respecter une certaine standardisation essentielle à l'analyse des données. Vous devez remettre le matériel et expliquez chacune des étapes aux enfants, tel que planifié.

Pendant que les enfants réalisent les étapes de la tâche, il est important de rester le plus effacé possible (faites semblant de faire autre chose ou d'être occupée tout en gardant un œil sur les enfants). Si les enfants veulent interagir avec vous, rappelez la consigne que vous avez donnée et pour le reste, demeurez le plus évasif possible. Par exemple, si un des enfants vous dit que quelque chose ne fonctionne pas avec le matériel, vous pouvez paraître légèrement surprise et hausser les épaules. S'il vous demande de l'aide, vous pouvez lui dire que vous êtes occupée présentement. Je vous suggère également de vous éloigner de la table des enfants lorsqu'ils sont en train de réaliser une étape (ne pas rester à côté ou assise près des enfants). De cette façon, on peut espérer qu'ils demeurent plus naturels.

Au fur et à mesure que les enfants terminent une étape, vous passez à la suivante. Vous devez attendre que chacun des enfants ait terminé avant de passer à l'étape suivante. On laisse 4 minutes aux enfants pour terminer une étape. Au bout de 4 minutes, s'ils n'ont pas terminé, vous allez à la table et vous terminez pour eux. Avant la fin des 4 minutes, vous leur rappelez qu'il reste 30 secondes pour terminer.

Lorsque vous donnez les consignes aux enfants, soyez très claire dans vos demandes. Assurez-vous que les enfants vous écoutent bien. Regardez les enfants dans les yeux et dites la consigne lentement et simplement. Ensuite, demandez-leur s'ils ont bien compris. S'ils ne semblent pas avoir compris, répétez la consigne.

Il est important de garder une atmosphère positive pendant la tâche, mais n'encouragez pas les enfants par rapport à leur comportement ou les habiletés qu'ils démontrent l'un envers l'autre. À la fin, vous pouvez leur dire bravo!

### *Matériel*

- Cartons d'identification des enfants (un CHAT et un LAPIN), épingles à couches.
- Carton d'identification de la dyade et marqueur.
- Caméra vidéo, trépied et micro.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

- Deux feuilles de papiers construction de la même couleur.
- Le modèle vierge pour coller les feuilles.
- Un rouleau de papier collant.
- Crayons cire (un mauve, un rouge, un bleu et un brun).
- Sac avec les petits collants.
- Sac avec les gros collants.
- Casse-tête du tracteur.
- Casse-tête de la charrette.
- Bâton de colle ordinaire.
- Bâton de colle défectueux.
- Crayons de couleur en bois/pastel.

### *Préparation de l'activité*

*Avant l'arrivée des enfants :*

- Installer la caméra de façon à voir la table et les deux enfants de face.
- Installer le micro par terre, proche de la table.
- Porter une attention particulière à ce que les fils soient installés de façon sécuritaire.
- Préparer les cartons CHAT et LAPIN avec les numéros d'identification et les initiales des enfants.
- Préparer le carton d'identification de l'école avec le nom de l'école et les numéros des deux enfants.

*Après l'arrivée des enfants :*

- Asseoir les deux enfants l'un à côté de l'autre à la table.
- Leur remettre les cartons d'identification, tel qu'indiqué sur la feuille de route, en leur expliquant que de cette façon, on va bien les reconnaître à la caméra.
- Vérifier que l'angle de la caméra permet de voir les enfants et ce qu'ils font sur la table.
- Mettre le carton d'identification avec le nom de l'école devant le champ de la caméra et partir la caméra. Filmer quelques secondes l'affiche avec le nom de l'école et les numéros d'identification des deux enfants.

### *Explication de l'activité aux enfants*

« Vous allez réaliser un bricolage pour montrer aux enfants de la garderie ce que les enfants font à l'école (quand ils sont à la maternelle ou en 1<sup>ère</sup> année, selon le cas). Vous allez y mettre beaucoup d'effort, parce qu'il faut que les enfants de la garderie trouvent ça beau ce que vous faites à l'école! On va beaucoup s'amuser en faisant le bricolage, mais quand le bricolage sera terminé, je devrai le rapporter avec moi pour

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

le montrer aux enfants de la garderie; vous ne pourrez pas le garder ou l'amener à la maison. Ok? C'est parti! ».

« Vous avez le droit de parler pendant le bricolage! ».

### Étape 1 : Assemblage des feuilles (4 minutes maximum)

« Pour commencer, vous allez coller ensemble les deux grandes feuilles, dans le sens de la longueur, avec le papier collant ».

Montrer votre exemple : « Il faut coller les feuilles comme ça, dans le sens de la longueur ».

Remettre deux feuilles et un rouleau de papier collant aux enfants. Vous mettez le rouleau sur les feuilles et déposer le tout au milieu, devant les enfants.

### Étape 2 : Élaboration du fond bricolage (sol et ciel) (4 minutes maximum)

« Maintenant, vous allez tourner votre feuille. J'aimerais que vous me dessiniez un beau ciel et un beau sol ».

Montrer votre exemple : « Un beau ciel en haut et un beau sol en bas ».

Remettre deux crayons (**bleu et brun**) à l'enfant LAPIN.

Remettre deux crayons (**mauve et rouge**) à l'enfant CHAT.

### Étape 3 : Décoration du bricolage (4 minutes maximum)

« Vous allez maintenant décorer votre bricolage en collant des petits collants. Les enfants de la garderie adorent les collants! ».

Remettre le sac avec les petits collants à l'enfant LAPIN.

Remettre le sac avec les gros collants à l'enfant CHAT.

### Étape 4 : Assemblage des casse-têtes (4 minutes maximum)

« Pour la prochaine étape, vous pouvez mettre votre bricolage de côté. Je vais maintenant vous lancer un défi! Êtes-vous capable de faire un casse-tête? Je vais vous donner chacun des morceaux et vous devez les assembler ».

Remettre le petit casse-tête (charrette) à l'enfant LAPIN.

Remettre le gros casse-tête (tracteur rouge) à l'enfant CHAT.

## MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

« Après plusieurs minutes, si l'enfant LAPIN n'est pas capable de terminer son casse-tête et que l'enfant CHAT n'interagit pas avec lui, vous pouvez le terminer pour lui. Dites-lui simplement, ok, donne-le-moi, je vais le terminer ».

### Étape 5 : Finaliser les casse-têtes (4 minutes maximum)

« Je vais vous donner du papier collant pour que vous puissiez coller vos morceaux ensemble ».

Remettre un rouleau de papier collant devant les enfants, au milieu (entre les deux enfants).

### Étape 6 : Collage des casse-têtes sur le bricolage (4 minutes maximum)

« Maintenant, vous allez reprendre votre bricolage. Je vais vous donner un bâton de colle et vous allez coller votre casse-tête sur votre bricolage ».

Donner le bâton de colle défectueux (celui avec le point noir) à l'enfant CHAT.

Donner le bâton de colle normal à l'enfant LAPIN.

### Étape 7 : Élaboration des éléments de finition (4 minutes maximum)

« Je vous donne des beaux crayons de bois pour que vous puissiez terminer votre bricolage en ajoutant les choses que vous aimez à la ferme. **Ce serait bien que chacun fasse quelque chose de différent** pour montrer aux enfants de la garderie! Je vous laisse 5 minutes pour terminer votre bricolage ».

Après 4 minutes, rappeler aux enfants qu'il reste seulement 1 minute pour terminer le bricolage et que dans 1 minute, vous allez ranger le matériel.

« Après avoir rangé les crayons, nous allons faire un dernier jeu très amusant pour montrer aux enfants de la garderie et ensuite, ce sera le temps de retourner en classe ».



# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## **ANNEXE D**

### GRILLES DE CODAGE

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

**GRILLE DE CODAGE POUR LA TÂCHE DE BRICOLAGE STRUCTURÉ**

CODES GLOBAUX : SENSIBILITÉ, CAMARADERIE ET ÉQUILIBRE/DÉSÉQUILIBRE DE L'INFLUENCE

ÉTAPES	TEMPS	SENSIBILITÉ LAPIN	Justification	SENSIBILITÉ CHAT	Justification	CAMARADERIE	Justification	ÉQUILIBRE/ DÉSÉQUILIBRE	Type d'influence	Justification
Étape 1	00 :00 04 :00									
Étape 2	04 :00 08 :00									
Étape 3	08 :00 12 :00									
Étape 4	12 :00 16 :00									
Étape 5	16 :00 20 :00									
Étape 6	20 :00 24 :00									
Étape 7	24 :00 28 :00									

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

**GRILLE DE CODAGE POUR LA TÂCHE DE BRICOLAGE STRUCTURÉ**

CODES DÉSACCORD ET PROSOCIALITÉ EN CONTEXTE RÉOLUTION DE DÉSACCORD

	Temps		Durée Totale	4. Désaccords	5. Niveau de prosocialité Lapin	Commentaires	5. Niveau de prosocialité Chat	Commentaires
	N°	Début		Fin				
Objet du désaccord : Proposition : Opposition : Fin du désaccord : Désaccord manifesté par								
1			00:00:00					
Objet du désaccord : Proposition : Opposition : Fin du désaccord : Désaccord manifesté par								
2			00:00:00					
Objet du désaccord : Proposition : Opposition : Fin du désaccord : Désaccord manifesté par								
3			00:00:00					
Objet du désaccord : Proposition : Opposition : Fin du désaccord : Désaccord manifesté par								
4			00:00:00					

# MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

## **ANNEXE E**

QUESTIONNAIRE ADMINISTRÉ AUX ENFANTS À L'ÉVALUATION PRÉ-INTERVENTION



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

Nom de l'enseignante: \_\_\_\_\_

Groupe-classe: \_\_\_\_\_

Nom de l'école: \_\_\_\_\_

Date de l'entrevue:     
 Jour Mois Année

Intervieweur:

**Questionnaire papier administré à l'enfant: Relations d'amitié**  
 Volet t1 (2009)

**J'aimerais que tu me parles de ton ami** \_\_\_\_\_

*Lire le choix de réponses (oui ou non et si oui, un peu ou beaucoup), ainsi que le prénom de l'ami à chaque question.*

Aenf1. Est-ce que ... te dit que tu es son ami?

Oui.....→	Est-ce qu'il te le dit...
Non..... 1	Quelque fois..... 2
	Souvent..... 3

Aenf2. Est-ce que ... te dit que tu es bon dans les choses que tu fais en classe?

Oui.....→	Est-ce qu'il te l'a dit...
Non..... 1	Une ou deux fois..... 2
	Souvent..... 3

Aenf3. Est-ce que ... te dit que tu es bon dans les sports et dans les jeux?

Oui.....→	Est-ce qu'il te l'a dit...
Non..... 1	Une ou deux fois..... 2
	Souvent..... 3

**On va maintenant IMAGINER ensemble des situations qui pourraient arriver à l'école, dans la classe ou à la récréation.**

aenf4. **Imagine** qu'un autre enfant te prend quelque chose qui est à toi. Est-ce que ... lui dirait de te le redonner?

Oui.....	→	<i>Est-ce que tu dirais que c'est...</i>
Non.....	1	Un peu vrai..... 2
		Tout à fait vrai ..... 3

aenf5. **Imagine** que ton professeur te crie après et que tu te sens mal. Est-ce que ... t'aiderait à te sentir mieux?

Oui.....	→	<i>Est-ce que tu dirais que c'est..</i>
Non.....	1	Un peu vrai..... 2
		Tout à fait vrai..... 3

aenf6. **Imagine** que des enfants à l'école t'agacent ou sont en train de te niaiser. Est-ce que ... leur dirait d'arrêter?

Oui.....	→	<i>Est-ce que tu dirais que c'est..</i>
Non.....	1	Un peu vrai..... 2
		Tout à fait vrai..... 3

aenf7. **Imagine** que des enfants sont méchants avec toi. Est-ce que ... essaierait de les arrêter?

Oui.....	→	<i>Est-ce que tu dirais que c'est..</i>
Non.....	1	Un peu vrai..... 2
		Tout à fait vrai..... 3

**Les choses que les amis font ou disent ne sont pas toujours gentilles ...**

aenf8. Est-ce que ... t'a déjà dit qu'il ne voulait plus être ton ami?

Oui.....	→	<i>Est-ce arrivé...</i>
Non.....	1	Une ou deux fois..... 2
		Souvent..... 3

aenf9. Est-ce que ... t'a déjà dit des choses méchantes?

Oui.....	→	<i>Est-ce arrivé...</i>
Non.....	1	Une ou deux fois..... 2
		Souvent..... 3

aenf10. Certains amis essaient de mener (ou de « bosser ») l'autre. Est-ce que ... a déjà essayé de te « bosser »?

Oui.....	→	Est-ce arrivé...
Non..... 1		Une ou deux fois..... 2
		Souvent..... 3

aenf11. Certains amis se moquent l'un de l'autre. Est-ce que ... s'est déjà moqué de toi ou a déjà ri de toi?

Oui.....	→	Est-ce arrivé...
Non..... 1		Une ou deux fois..... 2
		Souvent..... 3

**J'ai encore quelques petites questions à te poser sur ton ou ta meilleure amie ...**

Aenf12. Est-ce que ... t'aime plus que n'importe qui dans la classe?

Oui.....	→	Est-ce qu'il t'aime ...
Non..... 1		Un peu ..... 2
		Beaucoup..... 3

Aenf13. Est-ce que ... joue la plupart du temps avec toi dans la cour d'école?

Oui.....	→	Est-ce qu'il joue avec toi...
Non..... 1		Des fois..... 2
		Souvent..... 3

Aenf14. Est-ce que ... fait souvent des choses avec toi à l'école?

Oui.....	→	Est-ce qu'il fait des choses avec toi...
Non..... 1		Des fois ..... 2
		Souvent..... 3

Aenf15. Est-ce que tu aimes ... plus que tous les autres enfants de la classe?

Oui.....	→	Est-ce que tu l'aimes ...
Non..... 1		Un peu ..... 2
		Beaucoup..... 3

Aenf16. Est-ce que tu parles avec ... des choses qui te rendent triste? Quand tu es triste, est-ce que tu en parles à ... ?

Oui.....	→	Est-ce que ça t'arrive...
Non..... 1		Des fois..... 2
		Souvent..... 3

MESURE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ DE L'AMITIÉ

Aenf17. Quand tu te sens mal à propos de quelque chose à l'école, est-ce que tu en parles à ... ?

Oui.....	→	Est-ce que tu lui en parles...
Non..... 1		Des fois..... 2
		Souvent..... 3

Aenf18. Est-ce que tu es content quand tu es avec ... ?

Oui.....	→	Est-ce que tu es ... content?
Non..... 1		Un peu..... 2
		Beaucoup..... 3

Aenf19. Est-ce que l'école est plaisante (le fun) quand ... n'est pas là?

Oui.....	→	Est-ce que l'école est ... le fun?
Non..... 1		Un peu..... 2
		Vraiment..... 3

Aenf20. Est-ce que tu as du plaisir quand tu es avec ... à l'école?

Oui.....	→	Est-ce que tu as ... de plaisir ?
Non..... 1		Un peu ..... 2
		Beaucoup..... 3

Aenf21. Quand tu joues avec ..., est-ce que tu aimes ça?

Oui.....	→	Un peu..... 2
Non..... 1		Beaucoup..... 3

Aenf22. Si un jour ... n'était pas à l'école, est-ce que tu te sentirais triste?

Oui.....	→	Est-ce que tu te sentirais ... triste?
Non..... 1		Un peu..... 2
		Beaucoup..... 3

Aenf23. Est-ce que ... est un bon ami pour toi?

Oui.....	→	Est-ce que tu dirais que c'est..
Non..... 1		Un peu vrai..... 2
		Tout à fait vrai..... 3



Aenf24. Est-ce que tu es heureux d'être ami avec ... ?

Oui.....	→	<i>Est-ce que tu es ... heureux?</i>	
Non.....	1	Un peu.....	2
		Beaucoup.....	3

**Je vais maintenant te poser des questions sur des situations qui peuvent arriver avec ton ami...**

Aenf34. **Imagine** que ... se fait achaler par d'autres enfants. Est-ce que tu te sentirais mal pour lui?

Oui.....	→	<i>Est-ce que tu te sentirais ... mal?</i>	
Non.....	1	Un peu.....	2
		Vraiment.....	3

Aenf35. Est-ce que tu te sens mal quand ... a de la peine ou qu'il a des problèmes?

Oui.....	→	<i>Es-ce que tu te sens mal...</i>	
Non.....	1	Un peu.....	2
		Beaucoup.....	3

Aenf36. **Imagine** que tu vois quelqu'un faire du mal à ... Est-ce que ça te fâcherait de voir quelqu'un lui faire du mal?

Oui.....	→	<i>Es-ce que ça te fâcherait...</i>	
Non.....	1	Un peu.....	2
		Beaucoup.....	3

Aenf37. **Imagine** que tu vois ... pleurer. Est-ce que ça te donnerait envie de pleurer?

Oui.....	→	<i>Es-ce que ça te donnerait envie de pleurer..</i>	
Non.....	1	Un peu.....	2
		Beaucoup.....	3

Aenf38. Est-ce que c'est difficile pour toi de comprendre pourquoi ... se fâche?

Oui.....	→	<i>Es-ce que c'est.. difficile?</i>	
Non.....	1	Un peu.....	2
		Vraiment.....	3

Aenf39. Est-ce que tu es capable de manger tous tes biscuits, même si tu vois que ... te regarde et en veut un?

Oui.....	1	Es-ce que ce serait ... difficile?
Non.....	→	Un peu..... 2
		Vraiment..... 3

**J'ai encore quelques petites questions à te poser sur comment les choses se passent entre toi et ton ami...**

Aenf25. Est-ce que ça vous arrive, toi et ton ami ... quand vous êtes **ENSEMBLE**, de ne pas être gentil avec vos camarades de classe, de leur dire des choses qui sont méchantes?

Oui.....	→	Est-ce que ça vous est arrivé...
Non.....	1	Seulement une fois de temps en temps..... 2
		Ça vous est arrivé souvent.....3

**On va maintenant imaginer ensemble une situation. Ce n'est pas nécessairement une «vraie» situation ou quelque chose qui est déjà arrivé, mais une situation qui POURRAIT arriver et j'aimerais savoir comment tu réagirais. Tu comprends?**

**Imagine** que tu es assis, tranquille, dans un coin de la cour de récréation. Tu es en train de regarder un livre avec plein de belles images. Là, il y a ... qui arrive en courant et qui t'arrache ton livre des mains.

Aenf28. Qu'est-ce que tu ferais si ... avait pris ton livre?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Aenf29. Y'as-tu quelque chose d'autre que tu pourrais faire?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Si l'enfant explique qu'il aurait recours à un adulte responsable (ex. : son professeur, une surveillante, la police, etc.), vous notez sa réponse dans la section plus haut et vous expliquez ensuite à l'enfant:*

**Imagine** qu'il n'y a pas de surveillante dans la cour de récréation, il y a personne d'autre, juste toi et ... qui a pris ton livre. Aenf30. Qu'est-ce que tu ferais-tu dans ce cas là?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Maintenant, **imagine** que ... ne veut pas te redonner le livre. Là, il commence à te pousser et il n'arrête pas de te traiter de bébé lala... Aenf32. Qu'est-ce que tu ferais dans ce cas là?

---

---

---

---

---

---

---

Aenf33. Y'as-tu quelque chose d'autre que tu pourrais faire?

---

---

---

---

---

---

---

**Mes dernières questions vont porter sur comment tu agis en général, avec tous les amis ou les enfants de l'école, pas seulement avec ton meilleur ami.**

Aens40. Est-ce que ça t'arrive de partager et d'attendre ton tour avec les autres enfants de la classe ou les autres enfants de l'école?

Oui..... →	<i>Est-ce que tu partages et attends ton tour...</i>
Non..... 1	Des fois..... 2
	Souvent..... 3

Aens41. Est-ce que ça t'arrive de dire des choses méchantes aux autres enfants de la classe ou de l'école?

Oui..... →	<i>Est-ce que ça t'arrive...</i>
Non..... 1	Des fois..... 2
	Souvent..... 3

Aens42. Est-ce que ça t'arrive de frapper ou de pousser les autres enfants de la classe ou de l'école?

Oui..... →  
Non..... 1

*Est-ce que ça t'arrive...*  
Des fois..... 2  
Souvent..... 3

Aens43. Est-ce que ça t'arrive d'aider les autres enfants de la classe ou de l'école? Comme quand un enfant se fait mal, de l'aider ou le consoler, par exemple.

Oui..... →  
Non..... 1

*Est-ce que tu aides les autres...*  
Des fois..... 2  
Souvent..... 3

**M**erci pour ta précieuse  
collaboration!

**C**ommentaires, s'il y a lieu:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---