

Effet ajouté de la participation des pères à une intervention familiale

Added effect of the fathers' participation in a family intervention

Thérèse Besnard, France Capuano, Pierrette Verlaan, François Poulin and Frank Vitaro

Volume 38, Number 1, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1096896ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1096896ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Besnard, T., Capuano, F., Verlaan, P., Poulin, F. & Vitaro, F. (2009). Effet ajouté de la participation des pères à une intervention familiale. *Revue de psychoéducation*, 38(1), 45–71. <https://doi.org/10.7202/1096896ar>

Article abstract

This study evaluates the added effect of the father's participation in the family intervention, as outlined in the Fluppy prevention program, on the quality of the parents' practices (measured by direct observation of a parent-child interaction) and on the level of problem behaviour presented by the children (measured according to accounts obtained from teachers and mothers). Pretest and post-test evaluations were carried out among three equivalent groups. In a first group, both parents participated in the intervention (group PM, n = 37 children, 37 fathers and 37 mothers); in a second group, only the mother participated (group MS, n = 13 children and 13 mothers) and in a control group, neither the mother nor the father participated (group T, n = 18 children, 18 fathers and 18 mothers). Results show a significant time x group effect that translates into improved parental practices of mothers in group PM and a deterioration of parental practices in the MS group as well as a deterioration in fathers' and mothers' practices in group T. Further analyses did not demonstrate that the father's involvement had any short term effect on problem behaviour modification in children. Overall, the results bring out interesting leads for intervention, in particular with regards to the importance of thoroughly evaluating the father's practices as well as those of the mother, and the potential advantages of efforts made to reach both parents of children who present problem behaviour at an early age.

Effet ajouté de la participation des pères à une intervention familiale

Added effect of the fathers' participation in a family intervention

T. Besnard¹
F. Capuano²
P. Verlaan¹
F. Poulin²
F. Vitaro³

1. Université de Sherbrooke
2. Université du Québec à Montréal
3. Université de Montréal

Correspondance :

Thérèse Besnard
Professeur adjoint
Département de
psychoéducation
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec),
J1K 2R1
(819) 821-8000 poste 62436
therese.besnard@usherbrooke.ca

Résumé

Cette étude évalue l'effet ajouté de la participation des pères à l'intervention familiale du programme de prévention Fluppy sur la qualité des pratiques parentales (mesurées à partir de l'observation directe d'une interaction parent-enfant) et sur le degré des difficultés de comportement manifestées par les enfants (mesurées selon l'enseignante et selon la mère). Une évaluation prétest et une évaluation post-test ont été effectuées sur trois groupes équivalents. Dans un premier groupe, les deux parents ont participé à l'intervention (groupe PM, n = 37 enfants, 37 pères et 37 mères); dans un second groupe, seule la mère y a pris part (groupe MS, n = 13 enfants et 13 mères) et dans un groupe témoin, ni la mère ni le père n'ont participé à l'intervention (groupe T, n = 18 enfants, 18 pères et 18 mères). Les résultats indiquent un effet groupe x temps significatif qui se traduit par une amélioration des pratiques parentales des mères du groupe PM et par une détérioration des pratiques parentales des mères des groupes MS, ainsi que de celles des pères et des mères du groupe T. Les analyses ne démontrent pas d'effet à court terme de la participation du père sur la modification des difficultés de comportement des enfants. L'ensemble des résultats propose des pistes intéressantes pour l'intervention, notamment quant à l'importance de bien évaluer les pratiques parentales des pères autant que celles des mères, ainsi qu'en regard des avantages possibles à retirer des efforts mis en place pour rejoindre les deux parents des enfants qui présentent des difficultés précoces de comportement.

Mots clés : pratiques parentales, père, mère, prévention, difficultés de comportement, participation des pères, maternelle.

Abstract

This study evaluates the added effect of the father's participation in the family intervention, as outlined in the Fluppy prevention program, on the quality of the parents' practices (measured by direct observation of a parent-child interaction) and on the level of problem behaviour presented by

the children (measured according to accounts obtained from teachers and mothers). Pretest and post-test evaluations were carried out among three equivalent groups. In a first group, both parents participated in the intervention (group PM, n = 37 children, 37 fathers and 37 mothers); in a second group, only the mother participated (group MS, n = 13 children and 13 mothers) and in a control group, neither the mother nor the father participated (group T, n = 18 children, 18 fathers and 18 mothers). Results show a significant time x group effect that translates into improved parental practices of mothers in group PM and a deterioration of parental practices in the MS group as well as a deterioration in fathers' and mothers' practices in group T. Further analyses did not demonstrate that the father's involvement had any short term effect on problem behaviour modification in children. Overall, the results bring out interesting leads for intervention, in particular with regards to the importance of thoroughly evaluating the father's practices as well as those of the mother, and the potential advantages of efforts made to reach both parents of children who present problem behaviour at an early age.

Key words: parental practices, father, mother, prevention, problem behaviour, involvement of the father, kindergarten.

Introduction

Le rôle du père auprès des enfants d'âge préscolaire a passablement évolué au cours des trente dernières années. Les spécialistes du développement de l'enfant, qui, jusque dans les années 1970, se sont presque exclusivement intéressés au rôle de la mère, lui reconnaissent aujourd'hui une influence importante, notamment sur le plan de la socialisation et de l'apprentissage (Le Camus, 2002). De nos jours, une nouvelle théorie tente d'expliquer les particularités de la fonction paternelle en complémentarité avec la fonction maternelle. Développée par Paquette (2004), la théorie de la relation d'activation pose l'hypothèse que l'implication des pères dans le jeu des jeunes enfants, particulièrement en ce qui a trait aux jeux physiques et aux jeux de bataille, faciliterait chez l'enfant l'apprentissage de la régulation des émotions agressives de même que celui de certaines habiletés sociales. En plus de stimuler l'enfant, qui doit parvenir à faire face aux défis de son environnement physique et social, la fonction paternelle aurait également pour objet le respect des limites et des règles. Le bon développement de l'enfant exigerait une relation sécurisante, orientée vers la stabilité et les soins, comme le définit la théorie de l'attachement (Bowlby, 1984), mais aussi une relation de stimulation, d'ouverture au monde et de prise de risque contrôlée (Paquette, 2007).

Depuis les années 1975, de nombreuses recherches se sont penchées sur le rôle du père (voir Dubeau, Clément & Chamberland, 2005 pour une recension). Certaines d'entre elles ont particulièrement comparé les pratiques parentales des pères avec celles des mères. Si leurs résultats rapportent beaucoup de similitudes entre les pratiques des deux parents (Berman & Pedersen, 1987), ce type d'études a également mis en évidence certaines différences.

Premièrement, les mères et les pères ne s'engageraient pas de la même manière envers leurs enfants. Si les mères demeurent les grandes gagnantes en ce qui concerne le temps consacré aux enfants (Lee, Vernon-Feagans, Vasquez et Kolack, 2003), les pères, de leur côté, développeraient un engagement plus indirect, c'est-à-dire par exemple la responsabilité du bien-être général de l'enfant (Pleck, 1997). En ce qui concerne le type d'interaction, les mères semblent plus tournées

vers les aspects affectifs, les soins et l'apaisement, surtout avec les enfants les plus jeunes, vers une plus grande utilisation du langage parlé et le partage d'informations, ainsi que vers un plus grand contrôle des enfants (Leaper, Anderson & Sanders, 1998). Les pères, quant à eux, semblent plutôt s'orienter vers un registre de support qui permettrait à l'enfant de faire face aux défis et à certaines tâches (Paquette, 2004) et encourageraient concrètement son autonomie (National Institute of Child Health and Human Development, NICHD, 2004). Ceux-ci seraient également plus directifs, utiliseraient un langage plus utilitaire (Rogé, 1997) et seraient plus enclins à parler à l'enfant de 2 à 3 ans comme s'ils s'adressaient à une personne plus âgée, et ce, plus précocement que les mères (LeCamus, 2002).

Plusieurs différences semblent également apparaître sur le plan du jeu. Alors que la mère initie surtout l'enfant aux jeux et aux objets tels qu'ils ont été conçus, le père, quant à lui, s'amuse davantage avec son enfant en l'initiant à des usages inhabituels de ceux-ci (jeux sensoriels ou semi-symboliques), en décalage avec la fonction normale des objets utilisés (Clarke-Stewart, 1978; Labrell, 1996; Lamb, 1996). Partenaires de jeu plus enjoués que les mères, ils semblent plus enclins à s'investir dans les activités physiques et à y entraîner l'enfant (Bartanusz & Sulova, 2003; Russell & Russell, 1987; Ryckebusch & Marcos, 2000; Tauber, 1979).

En plus de comparer les pratiques parentales des pères avec celles des mères, d'autres études se sont particulièrement intéressées aux liens différenciés entre les pratiques parentales des deux parents et les difficultés de comportement chez les enfants d'âge préscolaire. De manière générale, les résultats empiriques de ces études confirment l'association entre la présence de difficultés de comportement chez l'enfant et des pratiques parentales coercitives, comme l'utilisation de punitions corporelles, ainsi que l'expression d'affects négatifs (Caspi *et al.*, 2004; Jones & Prinz, 2005; Thomas, 2004). Certaines de ces études (voir Besnard, Verlaan, Capuano, Poulin et Vitaro, 2009, pour une revue) révèlent que l'association entre ces pratiques parentales et les difficultés des enfants est significative pour les deux parents (Johnson, Cowan, & Cowan, 1999; Sim & Ong, 2005), alors que d'autres n'ont établi ce lien qu'en ce qui concerne les mères (Pettit, Bates, & Dodge, 1993; Sears, 1999). De plus, même quand l'enfant présente des difficultés de comportement, le père réussirait, en situation de jeu, à établir un climat d'échanges positifs et de coopération avec l'enfant. La mère exprime au contraire davantage d'émotions négatives et sa relation avec l'enfant est teintée de plus d'opposition (Besnard *et al.*, 2009).

Toutefois, une limite est fréquemment soulevée en ce qui a trait aux études qui ont comparé les pratiques parentales des pères avec celles des mères. Les instruments couramment utilisés pour évaluer celles-ci ont été à l'origine conçus pour mesurer les pratiques des mères à l'égard de leurs enfants. Or, certains auteurs émettent des réserves face au choix des dimensions et à la sensibilité des outils conçus « pour elles », qui ne discerneraient pas toujours les spécificités propres aux pères (Dubeau, Turcotte, & Coutu, 1999; Paquette, 2004). La passation de ces instruments aux pères pourrait ne pas refléter adéquatement la réalité paternelle et ainsi venir atténuer la validité des mesures (Youngblade, Parke, & Belsky, 1993). Le choix des variables s'avère donc primordial si on veut mettre en évidence la spécificité propre à chacun des parents. Le modèle théorique de la relation d'ac-

tivation de Paquette ainsi que les études qui ont observé les différences entre les pratiques parentales des pères et celles des mères donnent des indications pertinentes qui vont dans le même sens. Ainsi, l'évaluation de dimensions comme le soutien à l'autonomie (NICHD, 2004; Paquette, 2004), l'engagement (Lewis & Lamb, 2003) et le type de communication (Leaper *et al.*, 1998), en plus des dimensions des pratiques parentales des mères déjà reconnues comme étant associées aux difficultés de comportement chez les enfants, permettrait peut-être de mettre en évidence des liens entre les pratiques des deux parents et les difficultés de comportement des enfants.

Malgré cette limite, l'ensemble des différents résultats de recherche met de plus en plus en évidence l'impact positif des fonctions maternelle et paternelle sur le développement des jeunes enfants, ainsi que la richesse de la complémentarité des deux rôles différenciés (Ricaud-Droisy & Zaouche-Gaudron, 2003). Ces résultats ont également eu des retombées sur les pratiques d'intervention. En effet, si les milieux d'intervention ont longtemps travaillé uniquement avec les mères, ils tentent de plus en plus de rejoindre aussi les pères (Puentes-Neuman, Paquette & Breton, 2006). De fait, de nombreux professionnels oeuvrant auprès des enfants qui présentent des difficultés de comportement sont d'avis que la participation des deux parents aux interventions a un effet positif sur la résolution des problèmes de ces enfants (Pouliot & Saint-Jacques, 2005). Toutefois, bien que des arguments militent en faveur de la participation des pères aux interventions, le peu de données empiriques disponibles à ce jour ne permet pas d'identifier les effets à court terme de leur participation aux programmes de formation aux habiletés parentales (voir Tiano & McNeil, 2005 pour une recension).

La participation des pères aux programmes d'habiletés parentales

Divers programmes préventifs ont été développés pour tenter de contrer l'émergence précoce de difficultés de comportement. La majorité d'entre eux s'adressent directement aux enfants lors des ateliers en classe dès la maternelle, mais plusieurs offrent également une intervention qui permet une participation des parents (Boisjoli & Vitaro, 2005). Les programmes de formation aux habiletés parentales, élaborés notamment à partir du modèle transactionnel (Sameroff, 1975) ou de la théorie du cycle de coercition (Patterson, 1982), reposent sur l'hypothèse qu'en améliorant la qualité de la relation parent-enfant et en apprenant aux parents à gérer plus efficacement les comportements de leur enfant, les difficultés de comportement chez ce dernier devraient diminuer. Ces deux approches mettent l'accent sur la concordance entre des caractéristiques propres à un enfant et la réponse de ses parents. Les parents peuvent apprendre à composer avec le tempérament difficile de leur enfant et à l'influencer ou, au contraire, peuvent amplifier ses difficultés et le stigmatiser (Patterson, 2002).

Différentes méta-analyses concluent à l'efficacité à court et à moyen terme des programmes de formation aux habiletés parentales pour modifier les comportements des jeunes enfants (Bloomquist & Schnell, 2002; Prinz & Jones, 2003). Ce type d'intervention est sans doute celui qui est le plus souvent mis en pratique avec les parents et également le plus étudié (Kronenberger & Meyer, 2001). Seulement, traditionnellement, les interventions qui visent les parents rejoignent majoritairement les mères (Pouliot & Saint-Jacques, 2005). On estime qu'environ le tiers des

études portant sur les programmes de formation aux habiletés parentales incluent des pères dans leur échantillon (Coplin & Houts, 1991). Or, la majorité du temps, le nombre de pères participant aux évaluations de programme est trop restreint pour permettre des analyses comparatives avec les mères ou pour établir des effets d'intervention dus à la présence du père (Tiano & McNeil, 2005). De fait, à la suite d'une recension des écrits que nous avons effectuée sur les évaluations de programmes de prévention des difficultés de comportement s'adressant aux jeunes enfants¹, uniquement cinq des études répertoriées ont inclus des pères dans leur échantillon². Étonnamment, de ces cinq études, aucune n'a évalué l'effet ajouté de la participation des pères en plus de celle des mères à leur programme.

Par ailleurs, deux études effectuées dans le cadre d'une intervention curative auprès d'enfants présentant des troubles oppositionnels ont pour leur part évalué l'effet de la participation du père à l'intervention (Bagner et Eyberg, 2003; Webster-Stratton, 1985). Or, si ces deux études concluent que la participation du père à l'intervention favorise le maintien à moyen terme des effets bénéfiques du programme sur l'enfant, trois limites importantes doivent être soulevées. En premier lieu, ces études ont comparé l'effet du programme entre des familles monoparentales et des familles biparentales, sans faire appel à un groupe témoin où le père est présent dans la vie de l'enfant, mais ne participe pas à l'intervention. Le devis utilisé dans les deux cas ne permet pas de discriminer l'effet de la présence du père dans le quotidien de l'enfant de sa participation comme telle à l'intervention. Ensuite, bien que les pères et les mères aient participé aux interventions, ces études ont uniquement évalué l'effet du programme sur les pratiques parentales des mères. L'absence de mesures des pratiques parentales des pères empêche de vérifier l'effet du programme sur ces derniers et son effet médiateur sur le comportement de l'enfant. Enfin, des différences ont été rapportées entre les groupes sur le plan du revenu familial (revenus plus faibles chez les familles monoparentales). Cette différence a pu induire un biais dans les résultats puisque les familles qui évoluent dans des conditions moins favorables ont peut-être plus de difficulté à maintenir les bienfaits du programme et à en profiter à long terme.

Malgré le peu de résultats empiriques disponibles sur cette question, certains auteurs ont tout de même développé des arguments en faveur de l'intégration des pères aux programmes d'habiletés parentales. Ces arguments s'inspirent de deux modèles conceptuels et visent à développer soit la similitude des rôles parentaux, soit leur complémentarité. Dans l'esprit du premier modèle, il est important d'inclure les deux parents d'un même enfant dans le but de lui offrir une référence unique quant aux pratiques parentales (Horton, 1984). Basé sur des résultats empiriques qui rapportent beaucoup de similitudes dans les pratiques parentales des deux parents (Berman & Pedersen, 1987), ce courant considère que si les deux parents participent à l'intervention, les possibilités sont plus grandes que l'en-

-
1. Critères de sélection : a) enfants âgés entre 4 et 7 ans, b) inclusion d'un volet s'adressant directement aux parents, c) utilisation d'un devis expérimental ou quasi-expérimental et d) avoir été publié dans une revue avec comité de pairs.
 2. Les programmes sont : 1- DTBY (Miller-Heyl, MacPhee, & Fritz, 1998), 2- Early Risers Skills for Success (August, Lee, Bloomquist, Realmuto & Hektner, 2003), 3- LIFT (Reid & Eddy, 2002), 4- STAR Project (Kaminski, Stormshak, Good, & Goodman, 2002), et 5- The Incredible Years Series (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004).

fant soit soumis aux mêmes contingences et aux mêmes renforcements. Les deux parents peuvent aussi se soutenir et s'encourager l'un l'autre dans l'application des techniques nouvellement apprises. L'enfant a donc la chance d'être exposé plus fréquemment aux mêmes pratiques parentales. Cette cohérence et cette intensité favoriseraient en retour une modification plus rapide et plus généralisée de ses conduites (Horton, 1984).

Le second modèle se base plutôt sur les résultats d'études qui ont mis en évidence la complémentarité entre les pratiques parentales des mères et celles des pères (Lewis & Lamb, 2003; Paquette 2004; Ricaud-Droisy & Zaouche-Gaudron, 2003). Ces auteurs posent l'hypothèse explicative que les enfants, très tôt dans leur développement, profitent du rôle différencié de leurs parents puisqu'ils sont en contact avec un plus grand éventail de possibilités d'interaction dans leur famille. Selon cette perspective, il serait plus opportun de miser sur la complémentarité des rôles différenciés du père et de la mère et de mettre en lumière les compétences et les façons de faire propres à chacun des deux parents. Les tenants de cette deuxième option expliquent d'ailleurs la faible participation des pères aux programmes d'intervention par le fait que sont présentées à ces derniers des activités conçues pour les mères qui sont peu adaptées aux besoins et aux réalités des pères. Ces auteurs proposent de revoir le contenu des programmes qui sont habituellement conçus à partir d'un concept de similitude des rôles parentaux et de miser plutôt sur la complémentarité parentale. Cependant, peu de données sont présentement disponibles pour adapter les programmes de manière à faire participer plus efficacement les deux parents (Dubeau *et al.*, 2005).

En somme, malgré le peu de données qui émergent de cette recension, il est permis de croire que la participation des pères aux programmes d'habiletés parentales favoriserait le maintien à plus long terme des effets bénéfiques de ces programmes quand les enfants présentent des seuils cliniques du trouble oppositionnel. Cependant, aucune étude n'a évalué l'effet de la participation des deux parents dans le cadre d'un programme de prévention. Ainsi, on ignore encore si le fait d'intervenir de manière préventive auprès des pères en plus d'intervenir auprès des mères a un effet bénéfique sur les difficultés de comportement des enfants.

Objectif et hypothèses de recherche

La présente étude a pour objectif de vérifier si la participation du père à une intervention préventive favorise l'amélioration des pratiques parentales et la diminution des difficultés de comportement des enfants, comparativement aux familles où seule la mère participe à l'intervention. L'étude s'intègre à un projet de recherche plus large (Capuano, Vitaro, Poulin, & Verlaan, 2002) qui évalue l'impact du « Programme Fluppy » (PF), un Programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire à la maternelle et en première année (Capuano, 1991; Capuano, Francoeur, & Giguère, 1995). Il apparaît comme important, pour faire suite à la recension de littérature, de vérifier si les efforts déployés pour faire participer les deux parents se traduisent par des résultats bénéfiques, notamment sur les plans des pratiques parentales et du comportement de l'enfant.

Les pratiques parentales regroupent les différents moyens qu'adoptent les parents pour éduquer et socialiser leurs enfants (Parke & Buriel, 1998). Le type

de contrôle exercé sur l'enfant (Patterson, 2002; Sim & Ong, 2005) ainsi que le type d'affects exprimés par les parents durant les interactions avec l'enfant (Boyum & Parke, 1995; Sears, 1999) sont les dimensions des pratiques parentales des mères généralement reconnues comme étant associées à la présence de difficultés de comportement chez l'enfant. En plus de ces dimensions, celles retenues pour la présente étude (qualité de l'émotion, de l'engagement, de l'encouragement à l'autonomie, des instructions et du contrôle) tiennent compte des différences relevées dans la littérature entre les pratiques parentales des pères et celles des mères (Leaper *et al.*, 1998; Lewis & Lamb, 2003; NICHD, 2004). De leur côté, les enfants identifiés comme présentant des difficultés de comportement sont ceux qui manifestent, autant à la maison que dans le milieu scolaire, des conduites agressives, de l'opposition, de l'hyperactivité et des crises de colère (Tremblay, Phil, Vitaro, & Dobkin, 1998), ainsi que des comportements d'agression indirecte (Verlaan & Besnard, 2006), sans toutefois nécessairement satisfaire les critères diagnostiques des troubles de comportement (American Psychiatric Association, 2003). Le double critère d'être perçu à la fois par le milieu familial et par le milieu scolaire comme présentant des difficultés de comportement a été retenu parce que les enfants qui présentent des difficultés dans différents contextes sont considérés comme ceux présentant les plus hauts risques d'inadaptation future (Dumas, 2002).

Pour rencontrer notre objectif, trois groupes ont été formés : un groupe dont les deux parents ont participé à l'intervention (groupe père et mère [PM]), un autre dont seule la mère a participé à l'intervention (groupe mère seule [MS]) et un groupe témoin dont ni la mère ni le père n'ont participé à l'intervention (groupe père et mère témoin [T]). Comme les études antérieures ont soulevé des problèmes dus aux différences sur le plan socioéconomique entre les groupes ainsi formés, le revenu familial sera inclus dans les analyses comme covariable si nécessaire.

Plus spécifiquement, l'étude tentera de vérifier les trois hypothèses suivantes : 1) les pratiques parentales des pères ayant participé au volet familial du PF (groupe PM) présenteront une amélioration entre le prétest et le post-test significativement plus grande que celles des pères d'un groupe qui n'a pas pris part à l'intervention (groupe T); 2) les pratiques parentales des mères du groupe dont les deux parents auront participé au volet familial du PF (groupe PM) présenteront une amélioration entre le prétest et le post-test significativement plus grande que celles des mères du groupe qui n'a pas pris part à l'intervention (groupe T) et des mères du groupe où uniquement les mères ont participé à l'intervention (groupe MS); et 3) les difficultés de comportement des enfants du groupe dont les deux parents auront participé au volet familial du PF (groupe PM) présenteront une diminution entre le prétest et le post-test significativement plus grande que celles des enfants du groupe T et du groupe MS.

Méthodologie

Description des participants

Les participants ont été sélectionnés à partir de l'échantillon initial du projet de recherche qui évaluait l'impact du « Programme Fluppy » (PF) (Capuano *et al.*, 2002). Les participants ont été recrutés entre les années 2002 et 2005 en trois cohortes annuelles successives parmi les élèves de maternelle d'une banlieue

de Montréal. Durant ces trois années, les parents et les enseignantes (de 69 à 92 classes selon les années, réparties dans 40 écoles) ont été sollicités pour participer à une activité de dépistage des difficultés de comportement chez les enfants. Le taux de participation a été d'environ 92 % (N = 3 774). Les élèves dont le score total sur l'outil de dépistage (Capuano *et al.*, 2002) se situait au-delà du 65e centile – à la fois selon l'enseignante et selon le parent – ont été identifiés comme étant des élèves « à risque » sur la base de la présence de difficultés de comportement. Les enfants présentant un diagnostic de déficience intellectuelle, de trouble envahissant du développement ou de trouble du langage sévère ont été exclus de l'échantillon. (Voir Poulin *et al.* soumis, pour la description complète de la procédure de sélection). À partir de ces critères de sélection, 663 enfants (17,6 %) ont été identifiés comme étant à risque. En tenant compte des ressources disponibles, 353 enfants et leur famille, choisis au hasard, ont reçu une offre de participer à l'étude et 330 ont accepté (93,5 %).

Ces 330 élèves ont été répartis au hasard dans cinq groupes représentant les cinq conditions distinctes d'application du programme, de manière à évaluer l'effet des différentes combinaisons des composantes du programme Fluppy : 1- le groupe témoin, aucune intervention; 2- la composante universelle du PF, c'est-à-dire les ateliers de promotion des habiletés sociales dispensés dans la classe de maternelle; 3- la composante universelle complétée par un suivi familial et un soutien à l'enseignante; 4- la composante universelle complétée par un suivi familial, un soutien à l'enseignante, un curriculum académique enrichi et un volet ami (jumelage avec un pair compétent); et 5- la composante universelle complétée par le volet académique et le volet ami (absence de suivi familial) (voir Poulin *et al.*, soumis, pour une description des composantes).

Dans le cadre de la présente étude, uniquement les familles de type biparental (c'est-à-dire les familles où le père et la mère sont impliqués dans l'éducation de l'enfant) et qui ont complété les mesures au prétest et au post-test ont été retenues. Trois groupes ont été formés à partir des conditions d'application du programme. D'abord, tous les enfants dont les familles ont participé à l'intervention familiale, c'est-à-dire aux conditions 3 et 4, ont été regroupés³ et ensuite subdivisés en deux groupes quasi expérimentaux. Le premier groupe est constitué des enfants dont les deux parents ont participé à l'intervention familiale (groupe PM : n = 37 enfants, 37 pères et 37 mères). Le deuxième groupe est constitué d'enfants où seule la mère a participé à l'intervention familiale (groupe MS : n = 13 enfants et 13 mères). Dans les deux cas, les deux parents ont été invités à prendre part. Toutefois, dans certains cas, seule la mère a accepté de participer à l'intervention familiale. Enfin, le groupe témoin est quant à lui constitué d'enfants a) dont ni la mère ni le père n'ont participé à l'intervention familiale du PF (groupe C : n = 18 enfants, 18 mères et 18 pères), et b) qui ont tout de même participé aux ateliers de Fluppy dans la classe (volet universel, condition 2). Tous les enfants des trois groupes ainsi constitués ont par conséquent reçu le volet universel du PF. Le devis proposé permet donc de différencier les groupes en regard de la participation du père au volet familial du PF.

3. Ce regroupement a été possible puisqu'aucune différence significative n'a été observée, ni au prétest, ni au post-test, entre ces deux groupes sur le plan des pratiques des deux parents et des difficultés de comportement des enfants.

Les 68 enfants de l'échantillon final sont en moyenne âgés de 68,2 mois (é-t. = 3,5) et 27,9 % sont des filles. Sur le plan de la scolarité des parents, 71,6 % des mères et 55,7 % des pères ont reçu une éducation collégiale ou universitaire. Le revenu familial moyen est de 58 000 \$ (é-t. = 24 700 \$). Selon les statistiques de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2001), le niveau socioéconomique des participants se situe sous la moyenne de celui des familles biparentales de la région de Montréal (69 426 \$). La majorité d'entre eux sont d'origine canadienne (86,6 %).

Devis et procédures

L'étude comporte une évaluation prétest et une évaluation post-test effectuées sur trois groupes. La recherche expérimentale proposée ici s'est déroulée selon un schème quasi expérimental. Les enfants présentant des difficultés de comportement ont été répartis de manière aléatoire parmi les différents groupes représentant les conditions d'application du programme (intervention et témoin). Seulement pour les familles qui ont reçu le volet familial du PF, nous avons regroupé séparément les enfants dont uniquement la mère, ou dont les deux parents ont volontairement participé à l'intervention.

Des évaluations détaillées ont été effectuées auprès des familles participantes avant et après leur participation à l'intervention familiale du PF, c'est-à-dire en novembre et en mai de la même année scolaire. Les pratiques parentales des pères et des mères ont été évaluées à partir d'une situation de jeu en laboratoire. Les interactions père-enfant et mère-enfant ont été recueillies séparément sur bandes vidéo lors d'une visite au Centre de santé et de services sociaux de leur région. Deux situations de jeu standardisées étaient alors proposées aux dyades, de manière à ne faire déplacer les familles qu'une seule fois. Dans les deux cas, il s'agissait d'un jeu semi-structuré dont le niveau d'exigence est un peu trop difficile pour le niveau de développement de l'enfant, de façon à ce que l'enfant doive solliciter l'aide de son parent pour accomplir la tâche. Lors de la première évaluation (prétest), la tâche proposée aux dyades mère-enfant est le jeu de l'épicerie (*Going to store*, Gauvin & Rogoff, 1989) qui consiste à aller chercher des items en déplaçant un bonhomme dans une épicerie miniature en trois dimensions, le tout en suivant des consignes précises de plus en plus complexes. La tâche proposée aux dyades père-enfant consiste en la reproduction d'un modèle Lego de 102 pièces (Eléphant caravan # 7414, Orient Expédition). Lors de la deuxième évaluation (post-test), les situations de jeu ont été quelque peu modifiées de manière à maintenir la nouveauté et l'intérêt des enfants. La tâche proposée aux dyades mère-enfant consistait alors en une variante du jeu de l'épicerie (consignes différentes) et celle proposée aux dyades père-enfant en l'assemblage d'un casse-tête figuratif de 48 pièces (La ferme de Foin-Foin; éditions : Gladius international). Ces jeux comportent des composantes connues de l'enfant (aliments miniatures, casse-tête, blocs), mais proposent un défi nouveau aux parents et aux enfants. Bien que différentes, ces situations de jeu ont l'avantage de mobiliser les aspects cognitifs et symboliques autant que relationnels chez les enfants. Avant de commencer l'observation, l'expérimentateur ou l'expérimentatrice s'assure que l'enfant comprend bien le but du jeu, puis se retire. Il ou elle revient seulement lorsque la dyade parent-enfant termine le jeu ou au plus tard après 20 minutes d'interaction.

Les difficultés de comportement des enfants ont été évaluées avant et après l'intervention à l'aide de questionnaires complétés par les parents et par l'enseignante. Les questionnaires s'adressant aux enseignantes ont été distribués et récupérés par des assistants de recherche. Ceux s'adressant aux parents leur ont été acheminés à la maison par l'entremise de l'enfant, et celui-ci devait également les retourner à l'école dans une enveloppe cachetée. Les deux parents ont été invités à remplir séparément ce questionnaire, mais compte tenu du petit nombre de questionnaires complétés par les pères (54 %), seulement les données recueillies auprès des mères ont été retenues pour la présente étude.

Description de l'intervention familiale

L'intervention s'est déroulée entre le mois de janvier et le mois de mai de la même année. Le volet familial du PF s'inspire du programme d'intervention familiale développé par l'équipe de l'Étude préventive de Montréal (Tremblay, Massé, *et al.*, 1992) et du programme « Intervention familiale au préscolaire » (Capuano, 1995). Ce volet d'intervention s'appuie sur le modèle transactionnel et combine des notions tirées des théories de l'attachement (Bowlby, 1984) et de l'apprentissage social (Patterson, 2002). Les objectifs poursuivis auprès du parent sont : a) d'augmenter sa compréhension des besoins de son enfant d'âge préscolaire, b) de promouvoir ses compétences parentales, c) de réduire son stress parental, et d) de lui offrir du soutien social (Capuano, 1995). Six séances sont prévues dans le cadre de cette étude. Elles se sont étalées sur une période de quatre mois et ont duré en moyenne deux heures. Elles ont eu lieu à la résidence familiale. Les parents de notre échantillon ont participé en moyenne à 5,84 (é-t = 0,34) séances et il n'y a pas de différence significative quant au nombre de séances entre les groupes PM et MS. Les intervenants qui ont appliqué le programme d'intervention familiale du PF ont été formés et supervisés par la conceptrice du programme, Mme Capuano.

La première séance permet d'établir le contact avec les parents et de leur présenter le programme PF. On discute également des difficultés de comportement de l'enfant vécues à la maison et à l'école à partir des résultats de l'activité de dépistage. La deuxième séance consiste en une visite au laboratoire où l'on enregistre sur bande vidéo une interaction de jeu parent-enfant de 15 à 20 minutes. Les défis en ce qui a trait au développement pour les enfants d'âge préscolaire sur le plan socio-affectif (autonomie, habiletés sociales, contrôle de soi et communication) sont également abordés avec les parents durant cette deuxième rencontre. Les bandes vidéo sont par la suite visionnées et analysées par les intervenants de manière à identifier les patrons transactionnels des dyades et à cibler les interventions. Lors de la troisième séance, on visionne avec les parents les vidéos afin de recueillir la perception des parents par rapport à leurs capacités et à celles de leur enfant, à collaborer durant une tâche de résolution de problème afin d'identifier les forces et les difficultés relationnelles de la dyade. Ce visionnement a également pour objectif de mettre en lumière les patrons relationnels potentiellement conflictuels dans la vie quotidienne. À la suite du partage de l'ensemble des données d'évaluation disponibles (dépistage, première rencontre et visionnement de la vidéo), l'intervenant et le parent définissent ensemble les cibles à travailler au cours des prochaines séances.

Les séances ultérieures se déroulent selon une même structure en cinq points. On discute premièrement avec les parents de l'un des principaux enjeux éducationnels comme la discipline, l'estime de soi, les besoins des parents, etc. Ce volet éducationnel est appuyé par les brochures du programme « Y'a personne de parfait » (Santé et Bien-être Canada, 1997) qui ont été remises aux parents. Deuxièmement, on identifie avec le parent un comportement de l'enfant qui pose particulièrement problème et pour lequel on établit une stratégie spécifique de modification de comportement à implanter quotidiennement. On propose troisièmement une période de jeu parent-enfant durant laquelle on vise à améliorer la qualité relationnelle. Cette période de jeu permet également au parent la mise en application de pratiques parentales positives ou la résolution d'un enjeu relationnel identifié précédemment. Quatrièmement, l'intervenant établit un pont entre le comportement de l'enfant à l'école et à la maison. Finalement, on offre, selon les besoins, du soutien social aux parents dans des sphères de leur vie situées à l'extérieur de leur rôle parental.

Description des outils d'évaluation

Les difficultés de comportement chez les enfants.

Celles-ci ont été évaluées à partir de deux sources : la mère et l'enseignante. Ces deux groupes de répondants ont complété une version identique d'un questionnaire de 75 énoncés, le « BEH », une adaptation du *Preschool Behavior Questionnaire* (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché, & Royer, 1992) élaboré par le Groupe de recherche sur les inadaptations psychosociales de l'enfant (GRIP). Pour chacun des énoncés, le répondant indique à l'aide d'une échelle de type Likert allant de jamais (1) à souvent (6) la fréquence de différents comportements présents chez l'enfant. Cet instrument permet de mesurer 14 dimensions comportementales et pour la présente étude, seules les dimensions correspondant aux difficultés de comportement de type extériorisé ont été retenues : l'agression indirecte (5 énoncés), l'agression physique (10 énoncés), l'opposition (6 énoncés) et l'hyperactivité (11 énoncés). Ces énoncés ont été regroupés de manière à créer un seul score moyen variant entre 1 et 6. La consistance interne, autant en ce qui concerne celles recueillies auprès des parents ($\alpha = 0,94$) que pour celles obtenues auprès de l'enseignante ($\alpha = 0,97$), est excellente. La perception des difficultés des enfants selon les deux répondants présente une corrélation de $r = 0,37^{**}$.

Le système de décodage.

Le système proposé pour évaluer les pratiques parentales est une adaptation du système qualitatif développé dans le cadre du projet de recherche Écologie familiale (LaFreniere & Capuano, 1997). De fait, lorsque le programme PF est mis en place dans une école, les intervenants qui appliquent le volet familial du PF sont formés et supervisés pour l'utilisation clinique de ce système de décodage. Ce type d'instrument a été privilégié puisque le fait d'utiliser les mêmes outils à des fins cliniques et de recherche peut permettre un rapprochement entre les résultats de recherche et en faciliter le transfert dans la pratique (Dagenais, 2000). Il s'agit ici d'une évaluation de type « macro » (*macro-analyses* Johnson, 1992), c'est-à-dire que pour chacune des échelles retenues, les évaluateurs ou les évaluatrices accordent une cote générale pour l'ensemble du visionnement, qui est d'une durée de 20 minutes. Toutefois, tout en conservant la structure, les quatre échelles de la version originale ont été modifiées pour proposer plutôt huit échelles, de

manière à ce que l'outil évalue les dimensions interactives reconnues comme étant significatives à la fois pour les pères et pour les mères (Besnard, 2005). Les échelles comportent toutes un pôle positif et un pôle négatif. Cinq de ces échelles ciblent le parent et trois, l'enfant. Les évaluateurs accordent une cote globale variant de 1 à 7 pour l'ensemble du visionnement, et ce, pour chacune des échelles. Le score 1 représente le pôle le plus négatif, alors que le score 7 indique le plus positif. Dans le cadre de la présente étude, seulement les cinq échelles mesurant les pratiques parentales ont été retenues, soit l'expression des émotions (affects négatifs vs affects positifs), la qualité de l'engagement (non-disponibilité vs disponibilité par rapport à l'enfant), le soutien à l'autonomie (induction du doute chez l'enfant vs encouragement à l'autonomie), la qualité des instructions/communication (absence ou présence de directives et de modelage) et la qualité du contrôle du parent (laisser-aller ou contrôle excessif vs demandes appropriées).

Pour minimiser le biais de réactivité, le décodage des comportements des parents ne débute qu'après les cinq premières minutes d'interaction (Repp, Nieminen, Olinger, & Brusca, 1988). Trois observatrices, étudiantes diplômées en psychoéducation, ont été formées à l'application de ce système de décodage, pour un total de 35 heures. Le décodage de l'ensemble des bandes vidéo du PF s'est déroulé sur une période de 16 semaines et la supervision des décodeuses s'est poursuivie à raison d'une rencontre hebdomadaire de deux heures tout au long de cette période. Au total, 246 bandes vidéo ont été décodées (groupe PM : 37 dyades x 2 temps x 2 parents; groupe MS : 13 dyades x 2 temps; groupe T : 18 dyades x 2 temps x 2 parents). Comme le proposent Dallaire et Weinraud (2005), l'accord interjuge a été établi à partir de 21 % du total des bandes. Le pourcentage d'accord a été calculé en rapportant le nombre d'accords (un point et moins de différence) sur le nombre total d'accords et de désaccords. Dans les cas où les résultats différaient de plus d'un point, la bande était confiée à une troisième observatrice qui devait rendre un jugement final. L'accord interjuge varie entre 82,1 % et 91,7 % selon les échelles, et les corrélations intraclasse entre 0,60 et 0,83. Les corrélations entre les cinq échelles varient de 0,22 à 0,70 pour les mères et de 0,21 à 0,81 pour les pères.

Stratégies d'analyse

Les résultats ont été obtenus à partir d'analyses descriptives et comparatives. Dans un premier temps, l'équivalence entre les trois groupes a été vérifiée pour les variables reconnues comme ayant un lien avec le risque de développer des difficultés de comportement (Toupin, Pauzé, & Déry, 2000). Par la suite, les scores moyens obtenus au prétest et au post-test pour chacune des dimensions des pratiques parentales et des difficultés de comportement des enfants, dans chacun des trois groupes, sont présentés. Dans un troisième temps, des analyses comparatives ont été effectuées. Pour se prémunir contre l'erreur de type 1 due à la multiplication des tests statistiques (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998), deux analyses de variance multivariées ont été effectuées. Comme la présente étude s'intéresse à l'effet de l'intervention sur les parents et sur les enfants, la première analyse regroupe les pratiques parentales des mères et les difficultés de comportement chez les enfants des trois groupes. La deuxième analyse regroupe les pratiques parentales des pères puisque ces données ne sont disponibles que pour deux des trois groupes (PM et T). Ces analyses tiennent compte du statut socioéconomique

des familles en covariable. Par la suite, en présence d'effets principaux significatifs et dans le but de vérifier quelles dimensions en particulier expliquent les différences observées, chacune des variables a été analysée à partir d'Anova à plan factoriel à mesures répétées sur les deux temps de mesure. Enfin, les moyennes obtenues par chacun des groupes ont été comparées entre le prétest et le post-test à partir de Test *t*.

Résultats

Équivalence entre les groupes.

En guise d'analyse préliminaire, l'équivalence entre les trois groupes a été vérifiée. Les analyses ont porté sur les variables du sexe, de l'âge, du niveau de préalables scolaires et de difficultés de comportement des enfants, ainsi que sur l'âge de la mère à la naissance de son premier enfant, du niveau de scolarité de la mère et du père et du revenu familial. Les résultats indiquent que le groupe MS se distingue du groupe PM sur la seule variable du revenu familial (36 200 \$ versus 66 600 \$; $t = 3,44$, $p < 0,05$).

Analyses descriptives.

Les tableaux 1 et 2 présentent les scores moyens et les écarts-types obtenus au prétest et au post-test pour chacune des dimensions des pratiques parentales des mères et des pères, ainsi que les scores moyens en qui a trait aux difficultés de comportement des enfants telles que perçues par les deux répondants (mère et enseignante). Ces données nous informent sur l'évolution des groupes entre les deux temps de mesure.

Analyses comparatives.

Tel qu'annoncé précédemment, dans le cadre de la première analyse comparative, nous avons vérifié la présence de variations significatives dans les résultats obtenus par les trois groupes entre le prétest et le post-test à partir d'une analyse multivariée (effet principal) sur l'ensemble des variables disponibles pour les trois groupes (pratiques parentales des mères et difficultés de comportement des enfants). Cette analyse permet de vérifier si les groupes PM, MS et T se distinguent significativement entre eux (effet groupe), si les scores obtenus au prétest se distinguent significativement de ceux obtenus au post-test (effet temps) et si les groupes évoluent différemment dans le temps (effet groupe x temps). De plus, le revenu familial a été introduit dans l'analyse comme covariable. L'analyse multivariée (MANCOVA) n'a révélé aucune différence significative en fonction du revenu familial, de l'appartenance aux groupes ou du facteur temps. Par contre, l'effet d'interaction est significatif et indique que les trois groupes MS, PM et T évoluent différemment entre le prétest et le post-test (effet groupe x temps, *Pillai's Trace* = 0,09; $F(2, 64) = 3,32$; $p < 0,05$).

Les premières analyses *post hoc* ont été effectuées pour les pratiques parentales des mères et pour les difficultés de comportement des enfants selon les deux répondants. Les résultats des analyses univariées (ANOVA) révèlent des effets d'interaction significatifs sur les échelles mesurant la qualité de l'émotion ($F(2, 65) = 3,01$, $p < 0,05$), l'encouragement à l'autonomie ($F(2, 65) = 3,68$, $p < 0,05$) et le contrôle exercé par les mères ($F(2, 65) = 3,34$, $p < 0,05$). Les résultats moyens

Tableau 1. Moyennes et écarts-types des pratiques parentales au prétest et au post-test pour chacun des groupes

Pratiques parentales	Prétest		Post-test	
	M	é-t	M	é-t
Mère				
Émotion négative-positive				
Groupe T	5,28	1,14	4,61	1,24
Groupe MS	5,38	0,94	4,85	0,83
Groupe PM	5,08	1,08	5,20	1,02
Désengagement-engagement				
Groupe T	5,67	1,03	5,22	1,17
Groupe MS	5,58	0,95	5,38	0,87
Groupe PM	5,54	0,98	5,70	0,74
Doute-autonomie				
Groupe T	5,06	1,06	4,36	1,22
Groupe MS	5,38	0,74	4,81	1,03
Groupe PM	4,81	1,16	5,12	1,17
Instruction inadé-adéquate				
Groupe T	4,97	1,22	4,78	1,11
Groupe MS	5,42	0,91	5,38	0,77
Groupe PM.	5,09	1,02	5,27	1,02
Contrôle inappro-approprié				
Groupe T	4,92	1,50	4,56	1,29
Groupe MS	5,00	1,00	4,92	1,19
Groupe PM	4,42	1,43	5,05	1,27
Père				
Émotion négative-positive				
Groupe T	4,92	0,73	4,72	0,97
Groupe PM	5,16	0,97	5,24	0,73
Désengagement-engagement				
Groupe T	5,06	1,46	4,19	1,45
Groupe PM	4,95	1,59	5,11	1,28
Doute-autonomie				
Groupe T	4,92	0,97	4,69	0,89
Groupe PM	5,03	1,27	5,16	1,01
Instruction inadé-adéquate				
Groupe T	4,64	1,43	3,92	1,21
Groupe PM	4,88	1,42	4,86	1,42
Contrôle inappro-approprié				
Groupe T	4,58	1,52	4,31	1,43
Groupe PM	4,89	1,43	4,89	1,26

Tableau 2. Moyennes et écarts-types des difficultés de comportement des enfants au prétest et au post-test pour chacun des groupes

Comportement de l'enfant	Prétest		Post-test	
	M	é-t	M	é-t
Selon l'enseignante				
Groupe T	3,04	0,85	2,87	0,70
Groupe MS	2,90	0,78	2,73	0,94
Groupe PM	2,98	0,70	2,78	0,71
Selon la mère				
Groupe T	2,66	0,56	2,46	0,52
Groupe MS	2,57	0,36	2,48	0,31
Groupe PM	2,91	0,51	2,63	0,54

de ces trois dimensions pour chacun des trois groupes ont été comparés entre le prétest et le post-test à l'aide de test *t* de Student.

Tel qu'illustré aux figures 1 à 3, on observe à la suite de l'intervention un patron d'interaction similaire pour ces trois pratiques parentales, qui se traduit par une hausse des scores entre les deux temps de mesure chez les mères du groupe PM et par une diminution chez celles du groupe T et du groupe MS. Plus précisément, les analyses comparatives *post hoc* (voir les moyennes et les écarts-types au tableau 1) montrent que sur le plan de la qualité de l'émotion exprimée par les mères (fig. 1), les groupes se distinguent significativement entre eux, notamment parce que les mères du groupe T expriment significativement plus d'émotions négatives envers leur enfant durant la séance d'observation au deuxième temps de mesure en comparaison avec le premier temps de mesure ($t = 2,18, p < 0,05$).

Sur le plan de la qualité de l'encouragement à l'autonomie (fig.2), c'est plutôt chez les mères du groupe MS que l'on observe une diminution significative entre le prétest et le post-test ($t = 2,48, p < 0,05$). De plus, sans atteindre le seuil de signification de $p < 0,05$, on observe tout de même une détérioration ($t = 1,92, p = 0,072$) de cette dimension chez les mères du groupe T. Enfin, pour ce qui est de la qualité du contrôle (fig.3), ce sont cette fois-ci les mères du groupe PM qui se sont significativement améliorées suite à l'intervention ($t = -2,51, p < 0,05$).

En ce qui concerne l'effet du volet familial du PF sur le comportement des enfants, les analyses ne rapportent pas d'effet d'interaction significatif en ce qui a trait aux difficultés de comportement de l'enfant telles qu'évaluées par la mère ou par l'enseignante.

La deuxième analyse multivariée à mesures répétées (2 groupes x 2 temps) a été effectuée pour évaluer les pratiques parentales des pères. Mis en parallèle avec les résultats obtenus auprès des mères, les résultats de cette analyse n'indiquent pas d'effet significatif en ce qui concerne le revenu, les groupes ou le temps. Toutefois, on observe un effet d'interaction (effet groupe x temps : *Pillai's Trace* = 0,09; $F(1, 52) = 3,17, p < 0,05$). Pour vérifier quelles variables en particulier sont responsables de cette différence, nous avons encore ici analysé les effets d'interaction à partir d'Anova à plan factoriel avec mesures répétées,

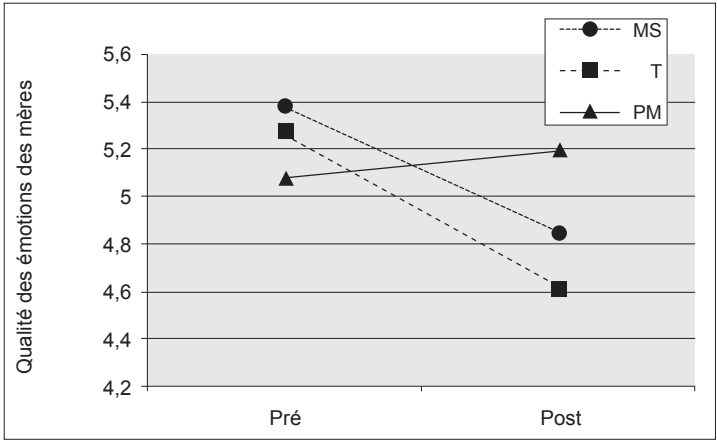


Figure 1. Effet d'interaction entre le temps et les groupes quant à la qualité des émotions exprimées par les mères

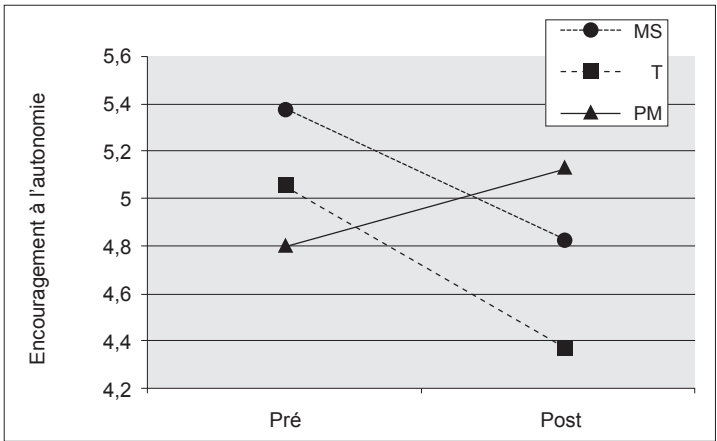


Figure 2. Effet d'interaction entre le temps et les groupes quant à l'encouragement à l'autonomie par les mères

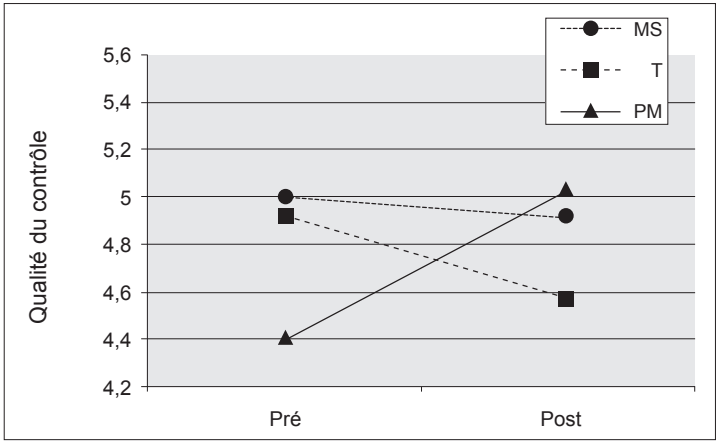


Figure 3. Effet d'interaction entre le temps et les groupes quant à la qualité du contrôle exercé par les mères

pour chacune des dimensions des pratiques parentales des pères, suivi de test t pour mesurer les différences entre le prétest et le post-test. Les résultats illustrés à la figure 4 montrent un seul effet significatif pour la dimension de l'engagement des pères ($F(1, 53) = 6,20, p < 0,01$). Quand on compare les résultats moyens obtenus par chacun des groupes entre le prétest et le post-test, on remarque que cette interaction se traduit par une diminution significative dans le temps de l'engagement des pères du groupe T ($t = 2,31, p < 0,05$) envers leur enfant.

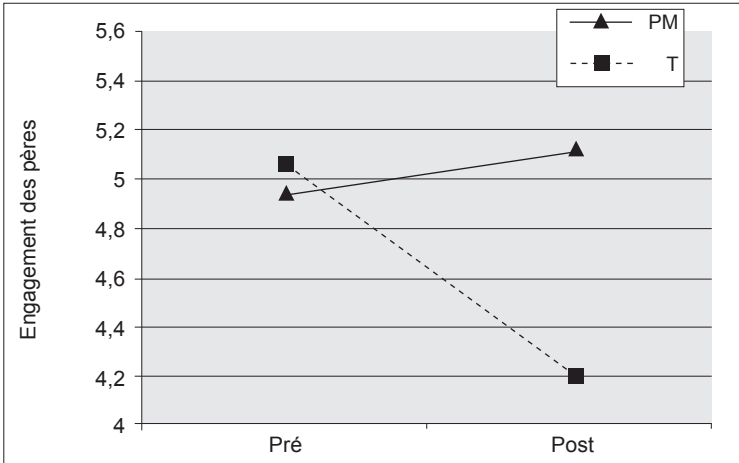


Figure 4. Effet d'interaction entre le temps et les groupes quant à la qualité de l'engagement des pères

Discussion

Cette étude a vérifié les trois hypothèses de départ qui prévoyaient une plus grande efficacité du volet familial du PF quand les deux parents participent à l'intervention comparativement à un groupe où seulement la mère y participe. Pour ce faire, nous avons essayé de contourner les limites méthodologiques relevées dans la recension de littérature. Par exemple, des mesures des pratiques parentales ont été effectuées autant en ce qui concerne les mères que les pères. Les dimensions retenues pour mesurer les pratiques parentales ont également tenu compte des aspects qui ont un lien avec la fonction maternelle de même que de certains aspects qui ont un rapport plus étroit avec la fonction paternelle d'ouverture au monde et d'activité ludique. De plus, des contrôles statistiques ont été effectués sur le plan du statut socioéconomique, de manière à contourner l'impact de cette variable. La présente étude est basée sur un devis en partie expérimental et en partie quasi expérimental puisque 1) la répartition entre les familles qui ont reçu l'intervention et celles de la condition témoin s'est faite de façon aléatoire (expérimentale) et 2) la distinction entre les groupes PM et MS a été faite a posteriori selon la participation volontaire des parents (quasi expérimentale). Or, idéalement, cette question devrait être testée à l'aide d'un devis expérimental avec répartition aléatoire dans les trois groupes (père et mère, mère seule et témoin). Cepen-

dant, un tel devis est difficile à implanter sur le terrain puisque, pour favoriser leur engagement dans l'intervention, le père et la mère doivent être laissés libres de participer ou non. D'ailleurs, la prévention, par définition, tente justement de rejoindre les individus qui n'ont pas fait de demande d'aide, parce que les problèmes sont à leurs yeux inexistantes ou tout à fait tolérables (Vitaro & Gagnon, 2000). Dans un tel contexte, le volontariat est d'autant plus important à respecter.

Quand on analyse les caractéristiques des familles participantes, bien que les trois groupes soient équivalents pour la majorité des variables sociodémographiques, on observe tout de même une différence importante sur le plan économique entre les groupes ainsi formés. En effet, on observe des revenus familiaux de près du double chez les familles dont les deux parents ont participé à la cueillette de données, qu'elles aient ou non participé à l'intervention, comparativement aux familles dont seule la mère y a participé. Cette observation est d'autant plus étonnante que les parents de ces trois groupes sont issus de familles de type biparental et font état d'un degré de scolarité équivalent. Cette différence pourrait être due au fait que dans les familles dont uniquement les mères ont participé au PF, un seul des parents travaille à l'extérieur de la maison et qu'alors c'est la mère qui est principalement responsable de l'éducation des enfants. Comme les données sociodémographiques disponibles ne donnent pas accès au revenu de chacun des parents, mais uniquement au revenu familial total, il est difficile de vérifier cette hypothèse explicative. Toutefois, on pourrait peut-être penser que les familles de type biparental, dont le père a décliné l'offre de participer à l'intervention ou qui ne s'est pas présenté à l'observation de la séance de jeu parent-enfant, adhèrent à des visions plus traditionnelles des rôles parentaux comparativement aux familles dont les deux parents ont accepté de participer à l'étude (intervention et observation). D'ailleurs, tout comme l'a soulevé Webster-Stratton (1985), il paraît difficile de différencier l'effet de l'engagement du père dans la vie de l'enfant de sa participation à l'intervention comme telle. En effet, on peut penser que les pères qui participent aux programmes de prévention interviennent aussi au quotidien dans la vie de leurs enfants et présentent des dynamiques relationnelles différentes des pères qui s'impliquent peu dans l'éducation des enfants (Bagner & Eyberg, 2003). Pour pallier ce défi méthodologique, d'autres études devront tenter de répartir de manière aléatoire le volet d'intervention familiale aux deux parents ou à la mère seulement. Néanmoins, dans la présente étude, l'ajout du groupe témoin équivalent dont les deux parents ont participé à la cueillette de données, sans toutefois participer au programme d'intervention, pallie en partie cette lacune.

En ce qui a trait aux résultats concernant l'amélioration des pratiques parentales des pères (hypothèse 1), cette première hypothèse a pu être en partie vérifiée. En effet, les pratiques parentales des pères qui ont participé à l'intervention ne se sont pas améliorées de façon significative. Toutefois, celles des pères qui ont un enfant difficile et qui n'ont pas reçu de soutien se sont détériorées, particulièrement sur le plan de la qualité de leur engagement envers l'enfant. Ces résultats vont dans la lignée des recommandations de l'étude de Coplin et Houts (1991) qui insistent sur l'importance d'obtenir des données observationnelles sur les pratiques parentales des pères de manière à vérifier si ces derniers profitent des programmes. Les résultats de la présente étude laissent entrevoir que les pères n'ont pas amélioré leurs pratiques parentales à la suite de leur participation au programme, mais plutôt que le programme a contribué à freiner la détérioration des pratiques de

ces pères si on les compare avec ceux du groupe témoin. Compte tenu de la courte durée du volet familial du PF (6 rencontres), ces résultats sont très intéressants et indiquent l'importance d'un suivi à plus longue échéance du programme.

En ce qui concerne les résultats concernant l'amélioration des pratiques parentales des mères (hypothèses 2), les analyses indiquent un effet principal de l'intervention qui différencie les groupes entre eux. Ces résultats sont dus, d'une part, à une amélioration des pratiques parentales des mères du groupe PM et, d'autre part, à la détérioration de celles des mères du groupe T et du groupe MS. On peut donc conclure à un effet du PF significativement supérieur sur les pratiques parentales des mères du groupe impliquant les deux parents en comparaison avec les deux autres groupes. Plus précisément, on observe une amélioration significative entre les deux temps de mesure pour le groupe PM quant à la qualité du contrôle de la mère. Ce résultat indique que lors de l'observation au deuxième temps de mesure, les mères du groupe PM ont fait, par exemple, un usage plus fréquent d'approbation et de félicitations et ont établi un partenariat plus efficace avec l'enfant. Les résultats indiquent de plus une détérioration significative entre les deux temps de mesure chez le groupe MS en ce qui a trait à l'encouragement à l'autonomie; ce qui signifie que ces mères ont davantage critiqué les initiatives de l'enfant, ont davantage semé le doute chez lui et encouragé sa dépendance par rapport à l'adulte. On observe également une détérioration significative chez le groupe T en ce qui a trait à la qualité des émotions exprimées par les mères, qui sont devenues avec le temps plus négatives lors des échanges avec l'enfant.

Selon le modèle transactionnel, les interactions entre les parents et les enfants se modifient et se complexifient avec le temps (Sameroff & Mackenzie, 2003). Comme tous les enfants participant à cette étude ont été identifiés comme présentant des difficultés de comportement au début de la maternelle, il n'est pas surprenant d'observer une dégradation des pratiques parentales chez les familles qui n'ont pas reçu d'intervention. D'ailleurs, l'intervention préventive ciblée vise justement à stopper la détérioration de la situation chez les familles présentant des risques accrus. Seulement, on est en droit de se questionner sur les raisons qui expliquent la détérioration des pratiques parentales des mères du groupe MS, malgré le fait qu'elles aient participé à la même intervention. Une première hypothèse voudrait qu'un lien soit établi entre la détérioration des pratiques parentales et la durée de l'intervention. Le volet familial du PF prévoit six séances. Il est possible que ce nombre soit suffisant quand les deux parents y participent, mais que ce soit trop peu en ce qui concerne la participation d'un seul parent. En effet, quand les deux parents prennent part à l'intervention, il est plausible de penser que celle-ci suscite au sein du couple un travail de remise en question et des échanges qui se poursuivent entre les séances. Comme le mentionne Horton (1984), les deux parents peuvent également s'encourager et se soutenir dans l'application concrète des modifications nouvellement enseignées. Les mères qui participent aux interventions sans l'appui du père pourraient avoir plus de difficulté à transférer les apprentissages dans les interactions avec leur enfant.

Deuxièmement, il faut tenir compte de la différence significative observée entre le groupe MS et le groupe PM sur le plan du revenu familial. Bien que les analyses n'aient pas démontré d'effet d'interaction avec le revenu familial comme covariable, on pourrait penser que les familles du groupe MS qui provien-

nent de milieux socioéconomiques moins bien nantis présentent également d'autres facteurs de risque dont nous n'avons pas tenu compte ici. Par exemple, la présence de facteurs comme la dépression maternelle, l'isolement social et les difficultés matérielles pourrait peut-être expliquer pourquoi certaines mères ne répondent pas favorablement à l'intervention (Dishion & McMahon, 1998). Il est reconnu que certains parents n'arriveraient pas à appliquer les contenus des programmes de formation aux habiletés parentales, même s'ils ont suivi les séances, en raison de difficultés personnelles ou de couple (Normandeau & Venet, 2000). Coplin et Houts (1991) insistent d'ailleurs sur l'importance de la qualité de la relation conjugale comme effet modérateur dans ce type de programme. Nous avons retenu l'hypothèse explicative que bien que provenant de familles biparentales, les mères du groupe MS doivent assumer davantage la responsabilité de l'enfant que celles des deux autres groupes, PM et T. Ainsi, le père qui ne participe pas aux interventions pourrait dans certains cas trianguler s'opposer ou boycotter les tentatives de changements proposés par la mère (Johnson, 2003). Il est également possible que ces mères vivent davantage de stress. Toutefois, les données disponibles ne permettent pas de vérifier cette hypothèse. Des mesures du stress parental et de l'entente conjugale pourraient effectivement venir confirmer ou infirmer cette hypothèse en nous indiquant si les mères MS se différencient des autres mères dans le cas de ces mesures. Par contre, comme nous avons observé un effet préventif du programme sur les familles PM, il est possible que les interventions aient également freiné l'évolution des difficultés chez les familles MS. Il serait intéressant de vérifier cette hypothèse en comparant le groupe MS à un groupe témoin constitué de familles biparentales, mais dans lequel aussi les mères seulement ont participé à la cueillette de données.

Analysons maintenant l'effet différencié du programme sur les pères et sur les mères. Les résultats de la présente étude rapportent que les mères des trois groupes se distinguent entre elles par rapport à trois dimensions des pratiques parentales (la qualité des émotions, de l'encouragement à l'autonomie et du contrôle). Or, du côté des pères, les données n'indiquent qu'un effet lié à la diminution de la qualité de l'engagement pour le groupe T. Tel qu'il a été mentionné également dans d'autres études, la plus faible intensité observée de l'effet du programme sur les pratiques parentales des pères en comparaison avec celles des mères pourrait être due en partie à l'instrument de mesure utilisé (Pettit *et al.*, 1993). En effet, peu d'outils ont été spécifiquement développés pour évaluer les pratiques parentales des pères. De plus, on connaît encore mal les dimensions propres aux pères qui sont associées avec les difficultés de comportement chez les jeunes enfants, alors que ces associations sont plutôt bien établies entre les mères et les enfants (Besnard *et al.*, 2009). Le système de décodage développé pour cette étude a tenté de tenir compte des données récentes disponibles sur les différences observées entre les pratiques parentales des pères et celles des mères. Seulement, malgré cette préoccupation, on remarque que cet instrument démontre des qualités métrologiques supérieures en ce qui a trait aux mères comparativement aux pères (corrélations entre les échelles variant de 0,22 à 0,70 pour les mères et de 0,21 à 0,81 pour les pères). Ces différences pourraient s'expliquer de différentes façons. Premièrement, un biais lié au sexe essentiellement féminin des décodeurs (Repp *et al.*, 1988) pourrait avoir été induit. Il est possible que des décodeuses discriminent et interprètent avec plus de nuances les comportements des mères en comparaison avec ceux des pères, avec lesquels elles ont moins d'expérience. Deuxièmement, il se pourrait que

les mères, en présence des jeunes enfants, présentent effectivement un répertoire comportemental plus large que celui des pères, par exemple qu'elles soient plus expressives sur le plan des émotions, autant positives que négatives. Enfin, ces résultats pourraient également être dus aux contextes d'observation différents pour les pères et pour les mères. Le jeu de l'épicerie est une centration d'observation fréquemment utilisée et validée pour évaluer les pratiques parentales des mères (Dumas & LaFreniere, 2000; LaFreniere & Capuano, 1997; Verlaan & LaFrenière, 1994). Par contre, les jeux de casse-tête et de Lego, introduits dans cette étude pour éviter aux enfants d'être dans la répétition, ne mettent probablement pas autant en évidence les capacités relationnelles du parent. Ces activités sont d'une part plus familières aux enfants, et d'autre part, ne comprennent pas autant de règles et de consignes à assimiler que le jeu de l'épicerie.

En ce qui a trait à la troisième hypothèse, qui concerne la diminution des difficultés de comportement chez les enfants, les analyses n'ont pas révélé de différences significatives dues à la participation des pères à l'intervention. Différentes raisons peuvent expliquer cette absence d'effet significatif sur le comportement des enfants. Premièrement, le cadre théorique sur lequel est basé le volet d'intervention familiale laisse croire que les améliorations observées sur le plan des pratiques parentales devraient aussi se traduire ultérieurement par une amélioration chez l'enfant. Il ne s'est écoulé que quatre mois entre les deux temps de mesure et ce délai est sans doute trop court pour que les changements positifs des pratiques parentales se répercutent sur le comportement de l'enfant. De plus, on peut se demander si la faible intensité des interventions et la faible amplitude des modifications des pratiques parentales sont suffisantes pour avoir effectivement un impact sur le comportement des enfants. Pour que les interventions familiales des programmes de prévention semblables au PF produisent un effet significatif sur le comportement des enfants, d'autres études rapportent la nécessité d'une intensité d'intervention plus élevée. Par exemple, dans l'étude de Tremblay *et al.* (1990) qui a évalué le programme précurseur du PF, les parents ont participé en moyenne à 17 rencontres. Le programme *Dare to be you* (DTBY, Miller-Heyl, *et al.*, 1998), reconnu comme étant un programme exemplaire par le Department of Health and Human Services, propose aux parents, en plus de son volet universel, de 10 à 12 rencontres de 2 ½ heures. De même, le programme *The Incredible Years Series* (Webster-Stratton *et al.*, 2004) offre 23 rencontres de groupe aux parents de 2 heures chacune. Enfin, Bagner et Eyberg (2003) rapportent que le *PC-IT* a nécessité de 12 à 18 séances pour que les parents maîtrisent les pratiques enseignées et que les enfants ne soient plus considérés comme étant en difficulté. Ces données indiquent que, même si on intervient de manière précoce auprès des clientèles ciblées, il est primordial d'offrir une intensité d'intervention accrue si l'on veut réellement réduire les difficultés de comportement et modifier les trajectoires développementales des jeunes enfants. En ce sens, il serait intéressant de proposer un suivi familial plus intense dans le cadre du PF. D'ailleurs, dans certaines régions du Québec, le programme PF a été implanté et offre de 12 à 15 rencontres familiales (CLSC de Sherbrooke et l'Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke, 2005).

Il faut également souligner les quelques limites de la présente étude. Premièrement, puisque notre intention était d'isoler l'effet ajouté de la participation du père, seulement les familles de type biparental de l'échantillon initial du PF ont été volontairement retenues. Or, en sélectionnant ainsi les familles, nous avons

retenu des familles qui présentent moins de facteurs de risque (plus faible taux de familles monoparentales, revenu familial plus élevé) que l'échantillon des enfants connaissant des difficultés de comportement du PF. Les résultats de la présente étude doivent par conséquent être interprétés avec précaution et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des familles. Enfin, une dernière limite concerne le petit nombre de participants dans chacun des groupes et la faiblesse statistique qui en découle.

Pour conclure, nos résultats laissent entrevoir que dans les faits, l'intervention pourrait être plus efficace quand les deux parents y participent. Bien que les mesures aient probablement été prises trop rapidement à la suite de l'intervention pour observer des changements quant au niveau de difficulté de comportement des enfants, nos résultats ont permis d'identifier des effets bénéfiques du programme sur les pratiques parentales, particulièrement en ce qui a trait à la qualité du contrôle exercé par les mères. De plus, les résultats ont mis en évidence une détérioration des pratiques parentales des mères et des pères qui n'ont pas participé à l'intervention, ainsi que des pratiques parentales des mères qui ont participé alors que leurs conjoints ont refusé l'offre de se joindre à l'intervention. Ces résultats proposent des retombées intéressantes pour l'avancement de l'intervention, notamment parce qu'ils confirment l'importance de déployer des efforts pour faire participer les deux parents. En effet, un programme qui favorise le développement des habiletés parentales comme le PF semble plus efficace et permettrait une modification plus rapide des pratiques parentales si les deux parents y participaient. Ces résultats confirment également le rôle de la prévention ciblée effectuée de manière précoce pour éviter que ne s'installent des relations parent-enfant de plus en plus problématiques.

Cette étude a également souligné l'importance de poursuivre le développement d'instruments de mesure qui tiennent mieux compte des spécificités des pratiques parentales des pères. De plus, il serait intéressant de prolonger la recherche et de vérifier si la participation du père favorise le maintien à plus long terme des changements observés dans la famille. Des données longitudinales permettraient aussi de vérifier si la modification des pratiques parentales des deux parents se traduit ou non en une amélioration du comportement des enfants. Enfin, au cours de recherches futures, il serait intéressant de répartir de manière aléatoire les familles dont les deux parents souhaitent participer à l'étude dans des groupes où, soit la mère seule, soit les deux parents reçoivent l'intervention familiale. Pour finir, il serait opportun d'inclure une mesure de la satisfaction conjugale et de vérifier l'effet modérateur de l'entente entre les deux conjoints sur la modification des pratiques parentales.

Références

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2001). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.santepub-mtl.qc.ca/Portrait/nouvelle/02062003.html>>.
- American Psychiatric Association. (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (4e éd.)*. Washington, DC: APA (1re éd. 1952).
- August, G.J., Lee, S.S., Bloomquist, M.L., Realmuto, G.M., & Hektner, J.M. (2003). Dissemination of an evidence-based prevention innovation for aggressive children living in culturally diverse, urban neighbourhoods: *Prevention Science, 4*, 271-286.
- Bagner, D.M., & Eyberg, S.M. (2003). Father involvement in parent training: When does it matter? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*(4), 599-605.
- Bartanusz, S., & Sulova, L. (2003). Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading an illustrated book. *European Journal of Psychology of Education, XVIII*(2), 113-134.
- Berman, P.W., & Pedersen, F.A. (1987). *Men's transitions to parenthood: Longitudinal studies of early family experience*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Besnard, T. (2005). *Revue des outils d'observation de la relation parent-enfant au préscolaire et proposition d'un outil pour le programme Fluppy*. Université de Sherbrooke.
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F., & Vitaro, F. (2009). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des enfants au préscolaire : différences et similitudes. *Revue de psychoéducation, 38*(1), 15-43
- Bloomquist, M.L., & Schnell, S.V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems Best practices for intervention*. New York: The Guilford Press.
- Boisjoli, R., & Vitaro, F. (2005). Quels sont les paramètres qui peuvent influencer l'efficacité des programmes d'entraînement aux habiletés sociales auprès d'enfants agressifs. *Revue de psychoéducation, 34*(2), 331-354.
- Bowlby, J. (1984). *Attachement et perte*. Paris : PUF.
- Boyum, L., & Parke, R. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 593-608.
- Capuano, F. (1991). *Programme de prévention de la violence et du décrochage scolaire au préscolaire (Programme Fluppy)*. Montréal : Centre de Psycho-Éducation du Québec.
- Capuano, F. (1995). *Évaluation d'une intervention dans le milieu familial auprès de mères dont les enfants d'âge préscolaire sont anxieux et isolés*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Capuano, F., Francoeur, M., & Giguère, H. (1995). *Programme de promotion des habiletés sociales en première année (Programme Fluppy)*, Centre de psycho-éducation du Québec.
- Capuano, F., Vitaro, F., Poulin, F., & Verlaan, P. (2002). *Prévention de la violence et du décrochage scolaire : évaluation de l'impact d'un programme implanté au préscolaire à travers le Québec*. Manuscrit non publié, Demande de subvention FQRSC, IRSC et CRSR.
- Caspi, A., Moffitt, T.E., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L., Tully, L., Jacobs, C., Kim-Cohen, J., & Polo-Tomas, M. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems: Using monozygotic-twin differences to identify environmental effects on behavioral development. *Developmental Psychology, 40*, 149-161.

- Clarke-Stewart, K.A. (1978). And daddy makes Three: The Father's Impact on Mother and Young Child. *Child Development*, 49, 466-478.
- CLSC de Sherbrooke et l'Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke (2005). Rapport annuel 2004-2005. Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <www.iugs.ca>.
- Coplin, J.W., & Houts, A.C. (1991). Father involvement in parent training for oppositional child behavior: progress or stagnation? *Child & family Behavior Therapy*, 13(2), 29-51.
- Dagenais, C. (2000). Conditions favorisant le développement et l'implantation des innovations. *Courir deux lièvres dans le champ de l'intervention enfance/famille... ou faire avancer à la fois la science et la pratique* (p. 57-62). Actes du colloque du 67e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, 12 mai 1999. Montréal : IRDS
- Dallaire, D.H., & Weinraud, M. (2005). The stability of parenting behaviors over first 6 years of life. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 201-219.
- Dishion, T.J., & McMahon, R.J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- Dubeau, D., Clément, M-E., & Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier ! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité. *Enfances, Familles, Générations*, 3, 1-13.
- Dubeau, D., Turcotte, G., & Coutu, S. (1999). L'intégration des pères dans les pratiques d'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 28, 265-278.
- Dumas, J.E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumas, J.E., & LaFreniere, P.J. (2000). «Going to the store» an observational measure of parent-child interactions for preschoolers. In K. Gitlin-Werner, A. Sandgrund & A. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 401-416). New York: John Wiley.
- Gauvin, M., & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25(4), 139-151.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*, Fifth Edition, Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Horton, L. (1984). The father's role in behavior parent training: A review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13(3), 274-279.
- Johnson, V.K. (2003). Linking changes in whole family functioning and children's externalizing behavior across the elementary school years. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 499-509.
- Johnson, V., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (1999). Family systems-children's behavior: The unique contribution of family organization. *Journal of Family Psychology*, 13, 355-371.
- Jones, T.L., & Prinz, R.J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.
- Kaminski, R.A., Stormshak, E.A., Good III, R.H., & Goodman, M.R. (2002). Prevention of substance abuse with rural Head Start children and families: Results of project STAR. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, S11-S26.
- Kronenberger, W.G., & Meyer, K. (2001). *The child clinicians's handbook (2e ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Labrell, F. (1996). Paternal play with toddlers: Recreation and creation. *European Journal of Psychology of Education*, XI, 43-54.

- Le Camus, J. (2002). *Une place pour le père, déjà dans la petite enfance*. Montréal : GRAVE.
- LaFreniere, P.J., & Capuano, F. (1997). Preventive intervention as means of clarifying direction of effects in socialization; Anxious-withdrawn preschool case. *Development and Psychopathology*, 9, 551-564.
- Lamb, M.E. (1996). The development of father-infant relationships. In M.E. Lamb (éd.), *The role of the father in child development* (p. 104-120). New York: John Wiley.
- Lamb, M.E. (1977). Father-infant and mother-enfant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48, 167-181.
- Leaper, C., Anderson, K.J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- Lee, M., Vermon-Feagans, L., Vazquez, A., & Kolak, A. (2003). The influence of family environment and child temperament on work/family role strain for mothers and fathers. *Infant and Child Development*, 12, 421-439.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: the evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, XVIII, 211-228.
- Miller-Heyl, J., MacPhee, D., & Fritz, J.J. (1998). DARE to be you: A family-support, early prevention program. *The Journal of Primary Prevention*, 18, 257-285.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology*, 18, 628-638.
- Normandeau, S., & Venet, M. (2000). Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation Tome 1 Les problèmes internalisés* (pp. 141-188). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, D. (2007). Perspectives nouvelles sur l'attachement à partir d'études sur les problèmes extériorisés des enfants. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 279-288.
- Paquette, D. (2004). Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité. *Revue de psychoéducation*, 33, 61-74.
- Parke, R., & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development, Handbook of child psychology* (p. 463-552). New York: Wiley.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach; 3 Coercive family processes*. Eugene OR: Castalia.
- Patterson, G.R. (2002). The early development of coercive family process. In J.B. Reid, G.R. Patterson & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents, A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pettit, G.S., Bates, J.E., & Dodge, K.A. (1993). Family interaction patterns and children's conduct problems at home and school; A longitudinal perspective. *School Psychology Review*, 22, 403-420.
- Pleck, J.H. (1997). Paternal involvement: Levels, sources and consequences. In M. Lamb (éd.), *The role of the father* (p. 66-103). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F. Verlaan, P., Brodeur, M., Giroux, J., & Gagnon, C. (soumis). Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation.

- Pouliot, E., & Saint-Jacques, M.-C. (2005). L'implication des pères dans l'intervention en protection de la jeunesse : Un discours et une pratique qui s'opposent. *Enfances, Familles, Générations*, 3. Document accessible sur le site <www.erudit.org>.
- Prinz, R.J., & Jones, T.L. (2003). Family-based interventions. In C.A. Essau (Ed.), *Conduct and oppositional defiant disorders Epidemiology, risk factors and treatment* (pp. 279-298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Puentes-Neuman, G. Paquette, D., & Breton, S. (2006). *Avec papa c'est différent! : Étude des conditions propres à l'implication paternelle dans les activités de stimulation précoce auprès d'enfants en bas âge*. Sherbrooke : Naissance-Renaissance Estrie, Université de Sherbrooke.
- Reid, J.B., & Eddy, J.M. (2002). Prevention efforts during the elementary school years: The linking the interests of families and teachers (LIFT) project. In J.B. Reid, G.R. Patterson & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp. 219-233). Washington, DC: American Psychological Association.
- Repp, A.C., Nieminen, G.S., Olinger, E., & Brusca, R. (1988). Direct observation: Factors affecting the accuracy of observers. *Exceptional Children*, 55(1), 29-36.
- Ricaud-Droisy, H., & Zaouche-Gaudron, C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children: A father-child co-construction. *European Journal of Psychology of Education*, XVIII, 157-169.
- Rogé, B. (1997). Style paternel et communications non verbales. *Enfance*, 3, 351-360.
- Russell, G., & Rusell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58, 1573-1585.
- Ryckebusch, C., & Marcos, H. (2000). La communication du jeune enfant avec le père ou la mère : influence de l'interlocuteur et du type d'activité. *Enfance*, 2, 127-147.
- Sameroff, A.J. (1975). Early influences on development: fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-293.
- Sameroff, A.J., & Mackenzie, M.J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Santé et Bien-être Canada. (1997). *Y'a personne de parfait : Trousse des parents* (édition révisée). Gouvernement du Canada (1er édition 1988).
- Sears, R.M. (1999). The relations among family environment, peer interactions, social cognition, and social competence: Predicting aggressive behavior. *Dissertation Abstracts International: Section B*, 60, 1352.
- Sim, T.N., & Ong, L.P. (2005). Parent physical punishment and child aggression in a Singapore Chinese preschool sample. *Journal of Marriage and Family*, 67, 85-99.
- Tauber, M. (1979). Differences in parent-child interaction styles during a free-play session. *Child Development*, 50(4), 981-988.
- Tiano, J.D., & McNeil, C.B. (2005). The inclusion of fathers in behavioral parent training: A critical evaluation. *Child and Family Behaviour Therapy*, 27(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.haworthpress.com/web/CFBT>>.
- Thomas, E.M. (2004). *Le comportement agressif chez les jeunes enfants : la modification du milieu parental permet de prévoir le changement de comportement*. Ottawa : Statistique Canada
- Toupin, J., Pauzé, R., & Déry, M. (2000). Modèle conceptuel des inadaptations sociales de l'enfance pour la définition et l'évaluation des activités d'intervention.

- Les Cahiers de l'Actif*, 288-291, 115-130.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., LeBlanc, M., Larivée, S., Charlebois, P., & Boileau H. (1990). *La violence physique chez les garçons : un comportement à comprendre et à prévenir*. *Interface*, 11, 12-18.
- Tremblay, R.E., Massé, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A.E., & LeDingham, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Tremblay, R.E., Phil, R.O., Vitaro, F., & Dobkin, P.L. (1998). Patrons de comportements en maternelle et émergence précoce de comportements antisociaux chez les garçons. *Bulletin de Psychologie*, 52, 373-382.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire : Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 227-245.
- Verlaan, P., & Besnard, T. (2006). Les conduites agressives indirectes : Développement, contexte et dynamiques relationnelles. In P. Verlaan & M. Déry (éds).
- Les conduites antisociales des filles : comprendre pour mieux agir* (p. 51-78). Les Presses de l'Université du Québec.
- Verlaan, P., & LaFreniere, P. (1994). Adaptation des enfants anxieux-isolés à la garderie. Caractéristiques comportementales et affectives de la relation mère-enfant. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(1), 52-67.
- Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1 et 2*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Webster-Stratton, C. (1985). The effect of father involvement in parent training for conduct problem children. *Journal of Child Psychiatry*, 26(5), 801-810.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and, teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Youngblade, L.M., Parke, K.A., & Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship: A comparison of two independent assessment system and their associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 563-587.

Note d'auteur

Cette étude a été rendue possible grâce au soutien financier du premier auteur par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), par le Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (ARUC GRISE), par l'Université de Sherbrooke et par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que grâce au soutien financier des quatre autres auteurs par la Fondation Lucie et André Chagnon, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), la Commission scolaire de Laval, l'Agence de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Laval, le Centre de santé et de services sociaux de Laval et le Centre de psychoéducation du Québec.

Nous tenons à remercier le docteur Daniel Paquette, chercheur à l'IRDS, pour ses conseils judicieux; Line Hould, coordonnatrice au projet de recherche Fluppy; Marie-Chantal Corbeil et Brigitte Paré pour leur collaboration à la codification des bandes vidéo, ainsi que tous les parents et les enfants ayant participé à l'étude.