

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
CAROLINE DUFRESNE

LA COPARENTALITÉ ET LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT

JANVIER 2016

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**Cette thèse a été dirigée par :**

---

Marc Provost, Ph. D., directeur de recherche	Université du Québec à Trois-Rivières
--	---------------------------------------

**Jury d'évaluation de la thèse :**

---

Marc Provost, Ph. D.	Université du Québec à Trois-Rivières
----------------------	---------------------------------------

---

Diane St-Laurent, Ph. D.	Université du Québec à Trois-Rivières
--------------------------	---------------------------------------

---

Karine Dubois-Comtois, Ph. D.	Université du Québec à Trois-Rivières
-------------------------------	---------------------------------------

---

George Tarabulsy, Ph. D.	Université Laval
--------------------------	------------------

Thèse soutenue le 30/10/2015

Ce document est rédigé sous la forme d'articles scientifiques, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieures (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les articles ont été rédigés selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité d'études de cycles supérieures en psychologie. Le nom du directeur de recherche pourrait donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

## Sommaire

Le vaste corpus littéraire sur les relations parent-enfant nous a permis de comprendre, du moins en partie, le développement des enfants. Cependant, il faut bien se rendre à l'évidence qu'il reste beaucoup de travail à faire. Par exemple, la théorie dominante des dernières années, la théorie de l'attachement (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969) a su démontrer que la relation parent-enfant a beaucoup d'influence sur l'évolution socioaffective des enfants. Cependant, au cours des dernières années, plusieurs méta-analyses (Groh et al., 2014; Madigan, Atkinson, Laurin, & Benoit, 2013) ont calculé que le type d'attachement prédit environ 25 % de la variance des comportements observés chez les enfants. C'est énorme, mais il faut rechercher dans l'écologie des enfants d'autres facteurs d'influence. L'approche cognitivo-comportementaliste de Baumrind (1967) s'est intéressée plus spécifiquement aux comportements d'éducation et de discipline. Les catégories utilisées ici (démocratique, autoritaire, permissif et désengagé) expriment la façon dont les parents éduquent les enfants selon deux axes d'autorité et de chaleur. Ici aussi les résultats de la vaste documentation démontrent l'importance de la sensibilité des parents aux besoins des enfants. Par ailleurs, les études sur la famille prise comme un système écologique sont encore plutôt rares. Notre étude portera sur un des aspects particuliers de cet environnement familial : la coparentalité définie comme du parentage partagé (Deutsch, 2001), ou encore comme la qualité de la coordination entre les conjoints dans leur rôle de parents (van Egeren & Hawkins, 2004). La coparentalité, concept triadique, s'est révélée être corrélée à plusieurs variables du développement de

l'enfant (McHale & Rasmussen, 1998; Umemura, Christopher, Mann, Jacobvitz, & Hazen, 2015). Afin de mieux comprendre la coparentalité et sa relation avec le développement social de l'enfant d'âge scolaire, nous en avons observé différents aspects que nous avons décrits dans deux articles. Les 47 familles nucléaires de cette étude ont été recrutées dans des milieux scolaires et des quartiers favorisés afin de limiter les facteurs de risque. Le premier article de cette thèse porte sur les comportements maternels et paternels d'expression émotionnelle et leur interaction statistique et leur influence sur les variables coopération et persistance de l'enfant rapportées par l'enseignante. Les analyses statistiques, sous forme de régressions ont permis de confirmer nos hypothèses puisque l'interaction statistique des comportements maternels et paternels a ajouté une variance significative à l'explication des variables coopération et persistance de l'enfant. Ces résultats indiquent que la coparentalité est une entité propre et qu'il faut la considérer lorsque le développement de l'enfant est analysé. Le second article porte sur l'observation de la coparentalité lors d'une tâche triadique de résolution de problème. Mesurées à l'aide d'échelles Likert, la collaboration coparentale et la compétition coparentale ont été mises en relation avec différentes variables sociales de l'enfant en milieu scolaire. Nous avons également analysé les résultats en fonction du sexe de l'enfant. Les résultats montrent que la compétition coparentale est positivement corrélée avec différentes variables sociales de l'enfant considérées plus négatives (problèmes externalisés, problèmes internalisés et hyperactivité) et négativement corrélée avec les variables sociales considérées plus positives (coopération et participation). Les analyses statistiques ne démontrent aucune

différence entre les garçons et les filles. De plus, aucun résultat significatif n'a été observé entre la collaboration et les variables sociales. Les résultats indiquent que la coparentalité négative (empreinte de compétition) peut affecter l'enfant et se répercuter dans son comportement en milieu scolaire. En effet, l'enfant observe différents modèles d'interaction et de résolution de conflits non optimaux qu'il répète ensuite avec ses pairs en milieu scolaire. Les recherches subséquentes devraient mettre l'accent sur l'observation des familles cliniques ou des familles à risque afin de pouvoir généraliser les résultats. Finalement, cette étude permet de mettre en lumière l'importance de la coparentalité au-delà des comportements parentaux et des relations mère-enfant ou père-enfant. Les résultats montrent que la coparentalité explique une partie supplémentaire de la variance des variables sociales de l'enfant et qu'il faudrait en tenir compte dans les recherches subséquentes pour mieux comprendre le développement de l'enfant dans ses différents milieux de vie.

## Table des matières

Sommaire .....	iv
Liste des tableaux .....	xi
Liste des figures .....	xii
Remerciements .....	xiii
Introduction .....	1
Relation dyadique mère-enfant .....	3
Relation dyadique père-enfant .....	3
Les comportements parentaux .....	5
Les comportements parentaux et leur limite .....	8
Apports distinctifs de la mère et du père.....	9
La coparentalité.....	13
Distinction entre les différentes relations à l'intérieur de la famille.....	17
Coparentalité et développement social .....	18
La coparentalité au-delà de la relation conjugale ou parentale.....	20
Article 1. Interaction des comportements maternels et paternels : la coparentalité et le développement social de l'enfant en milieu scolaire .....	25
Résumé.....	27
Introduction .....	28
La persistance chez les enfants d'âge scolaire.....	28
La coopération entre les enfants d'âge scolaire .....	30
L'expression émotionnelle des parents .....	31



L'influence distincte et l'influence mutuelle de la mère et du père.....	35
La présente étude .....	39
Méthode .....	40
Participants.....	40
Procédure .....	41
Mesures .....	42
Expression émotionnelle.....	42
Comportements sociaux en milieu scolaire .....	45
Preschool Learning Behavior Scale .....	46
Résultats .....	47
Stratégie d'analyse .....	47
Analyse des régressions pour la variable coopération .....	50
Analyse des régressions pour la variable persistance .....	51
Analyse des effets simples de l'expression émotionnelle pour la variable coopération.....	52
Analyse des effets simples de l'expression émotionnelle pour la variable persistance.....	53
Discussion .....	55
Références .....	60
Article 2. Collaboration et compétition : les stratégies coparentales et leur influence sur le développement social de l'enfant en milieu scolaire.....	67
Résumé.....	69
Introduction.....	70
Développement social.....	70

La relation conjugale.....	72
La relation parent-enfant.....	73
La coparentalité.....	74
Compétition.....	78
Collaboration.....	80
Méthode .....	82
Participants.....	82
Procédure .....	83
Mesures .....	85
Résultats .....	89
Description des données .....	91
Les régressions linéaires .....	93
La compétition .....	95
Discussion .....	97
Références.....	102
Discussion générale.....	109
Premier article.....	114
Deuxième article .....	114
Explications des résultats .....	115
Sexe de l'enfant.....	115
Comportements internalisés et externalisés .....	116
Collaboration et compétition.....	117

Portée des résultats.....	119
Perspectives cliniques .....	122
Références générales.....	124

## Liste des tableaux

### Tableau

1	Corrélations pour les variables sociodémographiques .....	48
2	Corrélations et statistiques descriptives pour les variables dépendantes et indépendantes .....	50
3	Régressions multiples prédisant la coopération en milieu scolaire .....	51
4	Régressions multiples prédisant la persistance en milieu scolaire .....	52
5	Corrélations pour les variables sociodémographiques .....	90
6	Données descriptives et tests- <i>t</i> pour la variable sexe de l'enfant .....	92
7	Corrélations entre les variables dépendantes .....	94
8	Tableau récapitulatif des régressions utilisant l'échelle de compétition comme variable indépendante après avoir contrôlé le sexe de l'enfant .....	96

## Liste des figures

### Figure

- 1 Interaction entre l'expression émotionnelle du père et la coopération de l'enfant en classe selon le degré d'expression émotionnelle de la mère.....53
- 2 Interaction entre l'expression émotionnelle du père et la persistance de l'enfant en classe selon le degré d'expression émotionnelle de la mère.....54

## **Remerciements**

L'auteure tient à remercier son directeur de recherche, Monsieur Marc Provost, Ph.D., professeur émérite au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son enthousiasme envers ce projet de recherche, ses précieux conseils techniques au cours des différentes étapes de ce projet, son soutien inestimable ainsi que ses pertinents commentaires qui ont grandement aidé à la réalisation de ce travail.

## **Introduction**

Tous les enfants se développent selon des règles plus ou moins rigides d'interaction entre leur bagage génétique et leur milieu d'adaptation. La recherche des dernières décennies a donc analysé le développement humain sous plusieurs angles génétiques, socioéconomiques, cognitifs et socioaffectifs. Certains aspects de ce développement ont reçu plus d'attention que d'autres et notre compréhension de ces sphères développementales est généralement proportionnelle à la documentation accumulée. D'un point de vue socioaffectif, par exemple, l'importance de la relation mère-enfant ressort comme la dimension la plus étudiée. En revanche, la relation père-enfant et à plus forte raison la triade mère-père-enfant n'ont pas reçu autant d'attention comme agents de soutien au développement.

Le but de cette thèse est d'exposer les différentes relations au sein des familles nucléaires afin de saisir l'influence des différents sous-systèmes familiaux sur le développement de l'enfant. À travers l'étude des relations mère-enfant, père-enfant, conjugale et parentale, les chercheurs ont observé des résultats intéressants permettant d'expliquer, en partie seulement, le développement social de l'enfant. Nous avons donc voulu aller plus loin et tenter d'expliquer une partie supplémentaire de la variance par l'étude d'une variable supplémentaire appelée coparentalité.



### **Relation dyadique mère-enfant**

Le lien privilégié qui unit l'enfant à sa mère est un fait avéré. Dans les années 1960, John Bowlby (1969) a développé la théorie de l'attachement qui est reconnue aujourd'hui comme une théorie permettant d'expliquer une grande partie de la relation mère-enfant et qui sert de substrat théorique à une grande majorité des recherches empiriques. L'attachement, ou la possibilité pour l'enfant de pouvoir trouver du réconfort auprès de sa figure d'attachement (souvent la mère) lors de situations stressantes, a été mis en relation avec plusieurs variables dont le développement social de l'enfant (Booth, Rose-Krasnor, McKinnon, & Rubin 1994; Provost, Tarabulsky, St-Laurent, & Lemelin, 2009), l'autorégulation émotionnelle (Weinfeld, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999) et les différents problèmes internalisés (anxiété, inhibition comportementale) et externalisés (agressivité, délinquance) (Lyons-Ruth, Easterbrooks, & Cibelli, 1997; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf, & Sroufe, 1989). Malgré la pléthore d'écrits sur le sujet, le vaste corpus de données a également démontré que l'attachement mère-enfant ne prédit qu'une partie de la variance (généralement autour de 25 %) du développement de la personnalité, des comportements ou de la compétence sociale de l'enfant.

### **Relation dyadique père-enfant**

Outre la dyade mère-enfant c'est, bien sûr, la dyade père-enfant qui nous interpelle et pourtant, son étude est plutôt récente et encore limitée. Quelques équipes de chercheurs (Braungart-Rieker, Courtney, & Garwood, 1999; Cowan, Cowan, Pruett, &

Pruett, 2006; Dubeau, Devault, & Paquette, 2009; Lamb, Frodi, Hwang, & Frodi, 1982) ont manifesté un intérêt pour l'observation du rôle du père dans la vie de l'enfant. Ces recherches portaient essentiellement sur la qualité de la relation d'attachement de l'enfant au père, de l'engagement paternel ou sur différentes facettes du fonctionnement familial. Par exemple, Dubowitz et al. (2001) ont étudié l'influence du père chez 855 enfants âgés de 6 ans. Ils ont observé que l'engagement actif du père auprès de l'enfant était associé à un meilleur développement cognitif et à une perception accrue de compétence personnelle chez l'enfant en comparaison avec les enfants dont les pères étaient moins présents. De plus, les enfants qui décrivaient leur père comme soutenant montraient une meilleure compétence sociale ainsi que moins de symptômes dépressifs que ceux qui ne percevaient pas leur père comme engagé et soutenant. Sur un échantillon de 65 dyades mère-enfant et père-enfant, même en contrôlant pour la qualité du parentage maternel, Shannon, Tamis-Lemonda, London et Cabrera (2002) ont observé un résultat plus élevé à l'index de développement mental du BSID-II (Bayley, 1933) chez les enfants de 23 à 30 mois dont le père était positivement impliqué que chez les enfants dont le père était intrusif ou désengagé. Ils ont mené des visites à la maison et filmé les activités mère-enfant et père-enfant séparément. Le critère sensibilité des pères, observé lors de l'enregistrement à la maison, était positivement corrélé aux comportements sociaux observés chez l'enfant dont la participation de l'enfant avec le père, la démonstration d'un affect positif, la réponse émotionnelle et la synchronie (réaction cohérente avec celle de l'interlocuteur).

### **Les comportements parentaux**

Dans le système évolutif mère-enfant ou père-enfant, l'aspect socioaffectif de la relation dyadique (attachement) est souvent abordé spontanément. Toutefois, il existe également un aspect éducatif à cette même relation avec ses propres enjeux et ses préoccupations. Lorsque la composante éducation est abordée, les termes styles éducatifs et types parentaux sont généralement utilisés pour décrire les comportements des parents auprès de leur enfant. Les parents ont alors des rôles de guide, de mentor, de modèle et de discipline auprès de leur enfant et le style éducatif est la façon dont les parents mettent en pratique ces rôles qui leur sont propres. Bien que les styles parentaux fassent l'objet de recherche depuis plusieurs années déjà, la terminologie des différents styles a évolué depuis les premières ébauches. Les axes, échelles ou critères servant à mesurer ou identifier les styles parentaux n'ont pas toujours été les mêmes.

D'abord, Baumrind (1967) a développé un modèle empirique fondé sur deux dimensions : les demandes et les réponses parentales. Elle a relevé certains comportements parentaux, suite à ses observations et les a séparés en catégories qu'elle a nommées styles éducatifs. Reconnue comme une pionnière dans l'élaboration et l'observation de catégories permettant de classifier les comportements parentaux, ses travaux ont influencé plusieurs de ses successeurs.

Suite aux travaux de Baumrind, les auteurs Maccoby et Martin (1983) ont fait un relevé critique de la documentation et ont révisé en profondeur la taxonomie initiale. Le

but de cette modification était double. D'une part, ils désiraient placer les styles éducatifs sur des assises théoriques plus solides, reproche déjà entendu à plusieurs reprises sur la documentation existante. D'autre part, ils souhaitaient prendre en considération toutes les recherches effectuées préalablement afin de pallier les erreurs de mesure par exemple, les petits échantillons. Leur recension leur a permis de conclure qu'il serait plus représentatif de considérer les styles éducatifs selon deux axes orthogonaux : le contrôle ou le niveau de demandes fait à l'enfant et le niveau de chaleur, d'acceptation ou de réponse du parent à l'égard de son enfant. Ces deux axes ont été posés sur un tableau à quatre entrées. Sur le plan horizontal, ils ont situé le parent dans les cases peu ou très chaleureux et sur le plan vertical ils ont posé les cases peu ou beaucoup de contrôle. Leur système de classification en deux axes gradués a donc mené à la définition de quatre styles éducatifs : autoritaire, démocratique, permissif et désengagé. Le style autoritaire est représenté par un parent très contrôlant, exigeant et peu chaleureux à l'égard de son enfant. Le parent démocratique, lui, est à la fois contrôlant et très chaleureux. En fait, il démontre un bel équilibre entre la quantité de demandes et de réponses faites à l'enfant. Le style permissif est caractérisé par un niveau élevé d'acceptation et de chaleur et un faible niveau de contrôle ou de demandes alors que le style désengagé se situe à un très bas niveau sur les deux axes.

Les styles parentaux, puisqu'ils évaluent indépendamment l'impact de chaque parent sur le développement de l'enfant, ont permis de comparer les mères et parfois les pères (Pleck & Pleck, 1997) entre eux. La catégorisation des attitudes et comportements

parentaux a aussi contribué à l'évaluation qualitative des pratiques éducatives. Suite à plusieurs années de recherches, les auteurs s'entendent aujourd'hui pour dire que le style parental démocratique est celui qui favorise le développement optimal de l'enfant. Selon différents auteurs (p. ex. : Clawson & Robila, 2001; Hart, Newell, & Olsen, 2003; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991) les enfants de parents démocratiques développeraient moins de problèmes comportementaux, auraient davantage confiance en eux et démontreraient plus de compétences sociales que les enfants dont les parents exerceraient des pratiques éducatives autoritaires, permissives ou désengagées. C'est ainsi que le style parental démocratique a été associé, chez les enfants, à un haut niveau de compétence sociale (Hartup, 1983), à de bonnes performances sociales et scolaire (Chen, Dong, & Zhou, 1997) de même qu'à des comportements adaptatifs et prosociaux (Baumrind, 1991; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979). Steinberg, Mounts, Lamborn et Dornbusch (1991) ont même ajouté que le style démocratique favorisait le développement social et cognitif des enfants de toutes les classes sociales et de plusieurs groupes ethniques.

En ce qui concerne le style autoritaire, caractérisé par une discipline sévère et un manque de chaleur, il a été mis en relation avec un déficit sur le plan de la coopération chez les jeunes enfants (Dodge, Strassberg, Bates, & Pettit, 1992) et à des comportements agressifs et de la délinquance chez les enfants un peu plus âgés (Chen et al., 1997; Dornbusch, Ritter, Leiderman, & Roberts, 1987).

Dans un volet clinique extrême, les parents maltraitants peuvent être considérés comme des parents très autoritaires. Haskett et Willoughby (2007) ont fait une étude sur 166 enfants maltraités qui leur a permis de constater qu'un niveau élevé de détresse émotionnelle chez les parents était prédictif de pratiques parentales insensibles, rigides, coercitives et inadéquates qui, à leur tour, prédisaient des difficultés d'ajustement social, chez l'enfant, six mois plus tard. Évidemment, les parents abusifs se situent à un seuil clinique et extrême de l'autorité parentale et ne correspondent pas à la réalité de la majorité des parents de *style* autoritaire. Toutefois, il est possible de constater qu'un contrôle abusif ou inadéquat de la part des parents peut influencer négativement le développement social de l'enfant et miner ses relations futures avec les pairs.

### **Les comportements parentaux et leur limite**

Williams et al. (2009) ont, pour leur part, expliqué que la variance du développement social ne pouvait être entièrement reliée au style parental. En effet, ils ont observé que les mères permissives étaient associées aux problèmes internalisés chez leurs enfants à 4 ans, mais seulement pour ceux qui présentaient des comportements d'inhibition. Dans le même ordre d'idées, Russell, Hart, Robinson et Olsen (2003) ont trouvé, chez des enfants de 4 ou 5 ans, que les comportements parentaux autoritaires étaient reliés négativement aux comportements sociaux des enfants, et ce, pour les enfants peu sociables, mais n'ont pas trouvé ce lien chez les enfants considérés plus sociables. Toutes ces études démontrent sans contredit que les comportements parentaux expliquent une bonne partie des comportements sociaux des enfants. Toutefois, une

partie de la variance reste inexpliquée lorsque l'attention est centrée uniquement sur les comportements parentaux.

### **Apports distinctifs de la mère et du père**

Les enfants qui grandissent dans une famille nucléaire ont la chance d'avoir, quotidiennement, des modèles d'interactions maternelles et paternelles. Évidemment, la littérature est unanime, les mères et les pères n'agissent pas de la même façon auprès de leur enfant. La différence entre les deux parents peut être à la fois qualitative (les parents interagissent différemment selon le sexe de leur enfant) et quantitative (les parents accordent un temps différent à leur enfant selon qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille) (Cox, Owen, Lewis, & Henderson, 1989; Manlove & Vernon-Feagans, 2002). Certaines études se sont intéressées à comprendre les différences dans ces comportements parentaux. Parmi les études qui ont comparé les comportements de la mère à ceux du père, on trouve celle de Lindsey, Cromeens et Caldera (2010). Ces chercheurs ont comparé les deux parents dans une activité de jeu libre avec leur bambin. Les enfants provenaient de l'étude du *NICHD Early Child Care* (2006) et ont été observés à 15 mois (mère-enfant) et à 18 mois (père-enfant) pour ensuite être observés à 24 mois en garderie en interaction avec leurs pairs. Il en est ressorti que les interactions positives (chaleur) mère-enfant dans le contexte de jeu non structuré prédisaient, chez l'enfant, des relations prosociales positives avec les pairs. De leur côté, les pères qui faisaient preuve de synchronie (système d'interactions mutuelles où les réponses harmonieuses du parent envers les comportements de son enfant respectent le rythme et

les besoins de ce dernier) dans l'interaction avaient des enfants qui présentaient peu d'agressivité envers les pairs et démontraient un comportement prosocial. Ces chercheurs n'ont toutefois pas observé de relation entre le caractère chaleureux des interactions père-enfant et la compétence sociale de l'enfant comme ils l'avaient observé dans les interactions mère-enfant. D'autres chercheurs mentionnent également l'apport différent de la mère et du père dans le développement social de l'enfant et, plus particulièrement, sur les comportements externalisés (Besnard, Joly, Verlaan, & Capuano, 2009; Rouyer, Frascarolo, Zaouche-Gaudron, & Lavanchy, 2007). Il semble donc important de tenir compte à la fois du père et de la mère pour expliquer la compétence sociale de l'enfant puisque les deux parents diffèrent dans leur façon d'agir et que la relation de leurs comportements avec ceux des enfants ne semble pas être la même.

Les différences entre le père et la mère ont également été rapportées dans les recherches utilisant des questionnaires sur les comportements parentaux. En effet, les chercheurs se sont aperçus que lorsque les études prenaient en considération les comportements parentaux de la mère et du père distinctement, il existait un écart important entre les deux répondants. Les pères étaient décrits comme plus autoritaires et les mères plus chaleureuses et sensibles aux besoins de l'enfant (Bentley & Fox, 1991; Smetana, 1995). Nous pouvons donc observer qu'il existe des différences bien présentes entre les comportements des parents d'un même enfant. Un enfant pourrait donc avoir deux parents très différents au plan de la discipline, de l'encadrement et de la sensibilité



ce qui donnerait lieu à des relations mère-enfant et père-enfant très différentes. Il est toutefois important de noter que les recherches établissant un parallèle entre les comportements maternels et paternels sont habituellement limitées à leur contexte dyadique. L'influence que la somme des comportements parentaux peut avoir sur l'enfant ne peut être évaluée que dans un contexte triadique et c'est ce que peu d'études ont réussi à faire.

Les études permettant de comparer les parents, dans des contextes dyadiques et triadiques à la fois, sont encore moins nombreuses. Une équipe de chercheurs a cependant passé outre la difficulté méthodologique de recruter des familles entières pour effectuer des observations particulières (Buhrmester, Camparo, Christensen, Gonzalex, & Hinshaw, 1992). Cette étude, réalisée avec des parents de garçons souffrant de TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité), a comparé les interactions familiales dans un contexte dyadique (mère-enfant et père-enfant) et dans un contexte triadique. Ils se sont aperçus que les mères se montraient beaucoup plus exigeantes que les pères dans le contexte dyadique alors que les pères faisaient significativement plus de demandes à l'enfant dans le contexte triadique et que, dans ce même contexte, les mères diminuaient leurs requêtes. De leur côté, les garçons présentaient plus de comportements négatifs envers les pères dans le contexte triadique que dyadique. Ils se montraient également moins engagés envers leur père dans le contexte triadique alors qu'il n'y avait pas de changement envers la mère. Cette étude a permis de mettre en lumière les

différences qualitatives entre les interactions dyadiques, mère ou père-enfant, et les interactions triadiques.

Caldera et Lindsey (2006) ont aussi montré que les mères agissaient de façon différente avec leur enfant dans les contextes dyadique et triadique. En effet, les mères montraient moins d'implication auprès de leur enfant, moins de sensibilité et exprimaient plus d'émotions négatives dans le contexte triadique que dans le contexte dyadique. Une différence significative a également été observée entre les garçons et les filles dans le contexte triadique. Plus spécifiquement, les mères exprimaient plus d'affects (positifs et négatifs) auprès de leur garçon que de leur fille dans le contexte triadique. Toutefois, dans le contexte dyadique, aucune différence n'a été relevée entre les garçons et les filles concernant les comportements maternels.

McHale, Kuersten-Hogan et Lauretti (2000) croient également que plusieurs parents seraient surpris de constater que leur style parental est différent selon qu'ils se retrouvent seuls en présence de l'enfant (interaction dyadique) ou également en présence de leur conjoint (interaction triadique). En effet, leurs résultats démontrent que l'information provenant des parents diffère grandement entre les deux contextes (dyadique et triadique). Ils ont observé que les parents imposaient à leur enfant un niveau de limites (contrôle) très différent de ce que ces derniers rapportaient dans un questionnaire auto-rapporté destiné à décrire leurs pratiques coparentales. C'est dans cette optique que certains groupes de chercheurs ont étudié l'interaction entre les comportements

maternels, paternels et la somme des deux afin de voir si chaque parent apportait une différence significative dans l'explication du comportement de l'enfant.

Nous pouvons constater que les parents n'agissent pas de la même façon lorsqu'ils sont seuls avec leur enfant et lorsqu'ils sont en compagnie de leur conjoint. Les chercheurs ont donc confirmé la nécessité d'observer non seulement les comportements de la mère et du père, mais aussi et surtout, de les observer lorsqu'ils interagissent ensemble en présence de leur enfant. En effet, comme le rapportent Kolak et Vollings (2007) « les maris et les femmes ne fonctionnent pas isolément et, en tant que membre du même système familial, il faut observer leur contribution conjointe à la relation coparentale » (p. 469).

### **La coparentalité**

Puisque les différents types de relation dyadique - mère ou père-enfant, conjugal ou parental - n'arrivaient pas à expliquer toute la variance des variables associées au développement socioaffectif de l'enfant, certains chercheurs ont envisagé un concept plus englobant, plus représentatif d'une dynamique triadique père, mère et enfant.

D'un point de vue très général, la coparentalité peut être définie comme la façon dont les parents travaillent conjointement à l'éducation de leur enfant (Feinberg, 2003), comme du parentage partagé (Deutsch, 2001), ou encore comme la qualité de la coordination entre les conjoints dans leur rôle de parents (van Egeren & Hawkins, 2004).

La coparentalité peut également être représentée par la collaboration et le soutien prodigués par chaque conjoint dans leur engagement mutuel envers l'éducation de leur enfant. En d'autres mots, il s'agit d'une dynamique interactionnelle impliquant au moins deux adultes partageant un rôle commun : être parent. Feinberg (2003) a utilisé les termes construction et organisation pour décrire la complémentarité des rôles parentaux, et par le fait même, la relation coparentale. Le terme construction fait référence à la nécessité, pour les parents, de travailler de concert pour créer et développer les liens à l'intérieur de la famille de même qu'au fait de devoir se prodiguer un soutien mutuel alors que le terme organisation renvoie davantage aux responsabilités partagées dans le quotidien.

Cette définition de la relation particulière entre deux adultes responsables d'un même enfant rencontre peu de barrières. En effet, la coparentalité inclut les parents de même sexe, les grands-parents, les tuteurs légaux, les parents adoptifs, etc. qui font tous partie d'une dyade parentale et doivent travailler en co-construction avec leur partenaire pour prodiguer la meilleure éducation possible à l'enfant. Évidemment, la coparentalité est un construit multidimensionnel. Toutefois, les études empiriques diffèrent légèrement quant à leur façon de conceptualiser ce construit. Margolin, Gordis et John (2001) ont mis en évidence, grâce à une analyse factorielle, un modèle en trois catégories : la coopération, le conflit et la triangulation (les deux parents tentent de mettre l'enfant de leur côté, lors d'un conflit, au détriment de l'autre parent). De son côté, Feinberg (2003) a dressé le portrait de la coparentalité selon quatre dimensions

interdépendantes : 1) accord /désaccord sur l'éducation de l'enfant; 2) division des tâches concernant l'éducation de l'enfant; 3) soutien/ opposition entre les deux parents; 4) gestion conjointe des interactions familiales (équilibre dans les interactions). De ces différentes conceptualisations, nous pouvons toutefois faire ressortir la perception commune des auteurs quant au coparentage de type positif (collaboration, coopération, accord, soutien) ou de type négatif (désaccord, opposition, iniquité, conflit).

Un survol de la documentation des dernières décennies permet de constater que la coparentalité est un concept qui a existé sous différentes formes et appellations. Des termes tels que l'alliance parentale, la relation interparentale ou même le parentage conjoint ont été utilisés pour tenter d'expliquer ce concept de deux parents travaillant ensemble pour l'éducation de leur enfant. Ces façons de nommer cet aspect de la relation triadique, bien que différentes, visaient un même but : comprendre le fonctionnement apparent et sous-jacent du triangle mère-père-enfant. L'utilisation du terme coparentalité a d'abord été proposée pour expliquer la relation entre deux parents séparés ou divorcés, puis, elle s'est élargie pour inclure les familles nucléaires, les parents adoptifs, les conjoints de même sexe, etc. Pour les familles biologiques, la coparentalité est ressortie comme étant un bon prédicteur de différents aspects du développement de l'enfant et particulièrement de la sphère sociale. En effet, certaines recherches ont démontré que la coparentalité positive et soutenante pouvait amener les enfants à développer des relations positives avec les pairs, favoriser l'autorégulation et encourager la compétence sociale (Feldman & Masalha, 2010; Karreman, De Haas, van Tuijl, van Aken, &

Dekovic, 2008). En revanche, la coparentalité hostile ou compétitive semblait engendrer des problèmes intériorisés ou extériorisés tels que l'agressivité, les troubles de comportement et même la désinhibition comportementale (Belsky, Putnam, & Crnic, 1996; Cummings & Wilson, 1999; Katz & Low, 2004).

Bien que la définition de la coparentalité rencontre peu de résistance sur les critères d'inclusion et d'exclusion au plan conceptuel, ce concept demande à être bien structuré. Au début des années 1980, et ce, jusque vers le milieu des années 1990, les études sur la coparentalité portaient essentiellement sur le rôle des parents séparés et sur leur façon d'arrimer leurs obligations parentales afin de causer le moins de préjudices possible à l'enfant (Ahrons, 1981; Maccoby, Depner, & Mnookin, 1990). Ces recherches abordaient les clés de la réussite ou de l'échec de la relation coparentale une fois le divorce prononcé. C'est d'ailleurs ainsi que Camara et Resnick (1998) ont démontré que le degré de coopération et de compromis, chez les parents divorcés, expliquait davantage l'ajustement social de l'enfant que l'intensité ou la quantité de conflits entre les parents.

Après avoir étudié plusieurs angles de la coparentalité chez les parents divorcés, il semble y avoir eu un intérêt plus marqué pour l'étude de la relation coparentale chez les familles intactes (McHale, 1997). Bien que certains chercheurs aient démontré l'influence de la coparentalité sur les différents aspects du développement de l'enfant, même lorsque des variables telles que la relation conjugale ou la relation parentale étaient contrôlées celle-ci est généralement considérée comme un médiateur, tant au plan

longitudinal que transversal, entre la relation conjugale et la relation parentale (qui se rapporte davantage aux styles éducatifs) (Gonzales, Pitts, Hill, & Roosa, 2000).

### **Distinction entre les différentes relations à l'intérieur de la famille**

Que la coparentalité apporte une explication supplémentaire au développement de l'enfant après avoir contrôlé l'influence de la relation conjugale ou parentale semble être une évidence. Pourtant, la coparentalité a été associée à la fois à la relation conjugale et à la relation parentale puisque ces trois systèmes ont souvent été comparés et certaines études ont démontré des liens ambigus entre ces variables. Bien que la coparentalité s'attarde à la triade mère-père-enfant alors que les relations conjugale et parentale s'intéressent uniquement aux dyades homme-femme ou parent-enfant, ces trois systèmes peuvent, de prime abord, sembler corrélés et non exclusifs. D'ailleurs, Morrill, Hines, Mahmood et Cordova (2010) ont analysé deux modèles statistiques pour tenter d'expliquer la place de la coparentalité au sein des relations familiales. Ils ont testé le modèle traditionnel de relation indirecte qui prédit que la qualité de la relation conjugale devrait influencer la qualité de la coparentalité qui, à son tour, devrait influencer les pratiques parentales. Le second modèle analysé propose que la coparentalité prédise directement et simultanément la qualité de la relation conjugale et les pratiques parentales. Étonnamment, les deux modèles se sont révélés significatifs. Les auteurs ont donc conclu que la coparentalité, selon les aspects observés, pouvait être perçue comme étant un processus ou un élément déclencheur de la qualité des relations familiales.

### **Coparentalité et développement social**

Les chercheurs Katz et Low (2004) ont étudié l'influence des difficultés conjugales sur la coparentalité et la compétence sociale de l'enfant. À l'aide de questionnaires et d'observations, ils ont évalué la violence conjugale, la coparentalité, les processus relationnels familiaux et la compétence sociale de l'enfant. Sur un échantillon de 138 familles, ils ont découvert que les relations coparentales hostiles étaient un médiateur entre la violence conjugale et les problèmes internalisés (anxiété et dépression), rapportés selon la mère, chez les enfants d'âge préscolaire. Ces problèmes internalisés peuvent être vus comme étant un obstacle à la socialisation de l'enfant qui démontrera un comportement plutôt inhibé. Dans cette étude, nous pouvons constater que la coparentalité a été nécessaire pour expliquer l'effet des difficultés conjugales sur la compétence sociale de l'enfant. D'autres études ont également illustré que le lien direct entre la relation conjugale et le parentage diminuait ou disparaissait lorsque l'effet médiateur de la coparentalité était considéré (Bonds & Gondoli, 2007; Margolin et al., 2001).

Schoppe-Sullivan, Weldon, Cook, Davis et Buckley (2009) ont observé, chez 92 familles d'enfant de 4 ans, la coparentalité, la capacité d'autocontrôle (*effortful control*) de l'enfant et les comportements externalisés de ce dernier. La coparentalité a été mesurée à l'aide d'observations réalisées à la maison, les parents ont évalué la capacité d'autocontrôle de leur enfant à l'aide d'un questionnaire et les comportements externalisés ont été mesurés par un questionnaire remis à la mère et à l'éducatrice de la



garderie. Les chercheurs rapportent n'avoir obtenu aucune relation directe entre la coparentalité et les comportements externalisés de l'enfant. La coparentalité était, toutefois, un modérateur des liens entre l'autocontrôle comportemental et émotionnel et les comportements externalisés de l'enfant. En revanche, il est fort intéressant de constater que leurs analyses de régression ont démontré que la coparentalité de type soutenant (positif), lorsque très élevée, était un tampon qui permettait aux enfants ayant un faible degré d'autocontrôle de ne pas être à haut risque de développer des problèmes externalisés. La coparentalité pourrait donc avoir un certain poids comme facteur de protection pour les enfants à risque de développer des troubles de comportement ou d'adaptation.

Bien qu'il soit intéressant de considérer la coparentalité comme une variable médiatrice (Katz & Low, 2004) ou modératrice (Schoppe-Sullivan et al., 2009), certains auteurs ont voulu pousser plus loin l'analyse de cette variable prometteuse et ont choisi d'observer la coparentalité comme variable unique permettant d'expliquer une partie de la variance du développement social de l'enfant.

C'est dans ce contexte qu'Umemura et al. (2015) ont observé 108 familles d'enfant de 2 ans dans le but de cerner la valeur prédictive de la coparentalité. Ils ont observé la compétition et la collaboration dans une interaction triadique à l'aide du CFRS (*Coparenting and family rating system*) de McHale et al. (2000) lorsque l'enfant avait 2 ans et ont interrogé l'enseignante de l'enfant lorsque ce dernier avait 7 ans. Les

chercheurs ont statistiquement réalisé une interaction de la compétition maternelle et paternelle et une interaction de la collaboration maternelle et paternelle. L'interaction significative de la compétition s'est révélée prédictive des comportements externalisés des garçons cinq ans plus tard, mais non des comportements des filles. L'interaction significative de la collaboration ne s'est révélée prédictive d'aucun comportement tant chez les filles que chez les garçons. Toutefois, bien que l'interaction des comportements maternels et paternels n'ait pu prédire toutes les variables anticipées par les chercheurs, il n'en demeure pas moins que la coparentalité semble avoir non seulement une relation significative avec certaines variables psychosociales de l'enfant, mais même une valeur prédictive de ces dernières.

### **La coparentalité au-delà de la relation conjugale ou parentale**

La coparentalité a été définie, antérieurement, comme étant la coopération et la coordination des efforts, des tâches et des objectifs des deux parents dans le but commun d'éduquer l'enfant. En partant de cette définition, certains chercheurs ont plutôt souligné l'apport exclusif de la coparentalité, pour expliquer certains aspects du développement de l'enfant, lorsque cette variable était mise en relation avec d'autres concepts pouvant s'y apparenter comme la relation conjugale ou la relation parentale. Par exemple, des auteurs ont démontré que les différentes composantes de la coparentalité apportent une contribution indépendante aux caractéristiques parentales individuelles (Belsky, Crnic, & Gable, 1995; Margolin et al., 2001) et à l'ajustement des enfants (McHale & Rasmussen, 1998) comparativement à l'atmosphère conjugale.

Feinberg (2003) et certains autres chercheurs (Margolin et al., 2001) ont démontré que la coparentalité était un meilleur prédicteur du développement de l'enfant que les autres aspects de la collaboration considérée sous l'angle conjugal uniquement. Margolin et al. (2001) ont montré un rôle médiateur de la coparentalité entre la qualité de la relation conjugale (conflits conjugaux) et les comportements parentaux. D'autres ont, pour leur part, obtenu des résultats montrant la coparentalité comme un prédicteur unique des problèmes de comportement internalisés ou externalisés chez l'enfant après avoir contrôlé la qualité de la relation conjugale (Johnson, Cowan, & Cowan, 1999; Kolak & Vernon-Feagans, 2008). Aussi, Frosch, Mangelsdorf et McHale (2000) ont observé que les conflits coparentaux, lors d'une session de jeux avec un enfant de six mois, prédisaient l'attachement insécurisé de l'enfant à la mère, à 3 ans, alors que l'analyse de la détresse conjugale ne permettait pas une telle conclusion. Il y avait une relation significative entre la perception des parents de l'insécurité d'attachement de l'enfant (mesurée à l'aide du Q-Set d'attachement) et les conflits interparentaux observés entre les parents quand l'enfant avait six mois. La relation était non significative lorsque la détresse conjugale, plutôt que les conflits interparentaux, était mise en relation avec l'attachement. Nous pouvons donc penser que la coparentalité apporte un élément supplémentaire et différent de la relation conjugale dans l'établissement du lien d'attachement chez l'enfant.

Certaines études ont aussi montré que la coparentalité expliquait une certaine variance dans l'ajustement de l'enfant au-delà des effets des comportements

exclusivement parentaux du père et de la mère. Entre autres, Karreman et al. (2008) ont observé que la coparentalité de type soutenant ajoutait une part d'explication dans la régression de l'autocontrôle, au comportement de chaque parent. Pour ce faire, ils ont observé 89 familles d'enfant de 3 ans dans des interactions dyadiques (mère ou père-enfant) et triadiques (mère-père-enfant). La capacité d'autocontrôle comportemental et émotionnel a été mesurée en garderie à l'aide d'une dizaine de tâches. Lors des analyses statistiques, les observations des comportements parentaux maternels ont été saisies en premier, suivies des comportements parentaux paternels puis, des comportements coparentaux observés. Ces trois types d'observations, ensemble, expliquaient 31 % ( $p < 0,001$ ) de la variance des observations de l'autocontrôle comportemental et émotionnel (*effortful control*) de l'enfant. La coparentalité s'est révélée être un prédicteur de l'autocontrôle qui ajoute aux comportements parentaux de la mère et du père en particulier dans les interactions de type hostile-compétitif. Ce type de coparentage était relié à une plus faible capacité d'autocontrôle chez l'enfant.

De leur côté, Feldman et Mashala (2010) ont démontré que la cohésion familiale en interaction triadique était un prédicteur unique de la compétence sociale chez l'enfant observée en laboratoire à l'âge de cinq mois et de huit mois. Les auteurs suggèrent que l'expérience positive vécue dans le système mère-père-enfant pourrait préparer l'enfant à être plus compétent dans ses relations ultérieures avec ses pairs puisque la famille est le premier système social où l'enfant doit apprendre à s'ajuster aux différents styles comportementaux qui lui sont proposés.

Plusieurs études ont montré des différences significatives entre les mères et les pères, entre les contextes dyadiques et triadiques sans pour autant qu'il y ait une pléthore de recherches sur le sujet. La coparentalité comme variable familiale semble avoir une avenue très prometteuse puisqu'elle est observée en contexte triadique et qu'elle permet d'expliquer une partie supplémentaire de la variance du développement social même après avoir contrôlé divers comportements (p.ex. atmosphère conjugale, comportements parentaux, etc.). À cet effet, Teubert et Pinquart (2010) ont relevé, dans leur méta-analyse, que la coparentalité était reliée aux symptômes internalisés et externalisés des enfants même après contrôle des comportements parentaux individuels malgré une taille d'effet de très petit à petit.

Les articles qui suivent s'inscrivent dans cette volonté de documenter la coparentalité dans un contexte normatif (familles nucléaires de classe moyenne sans facteur de risque identifié) afin de mieux comprendre son influence sur les comportements sociaux de l'enfant en milieu scolaire.

Le premier article porte sur l'analyse des comportements parentaux et l'interaction statistique de ces derniers en relation avec les comportements sociaux de l'enfant (coopération et persistance) en milieu scolaire. Nous avons choisi d'explorer l'expression émotionnelle maternelle, l'expression émotionnelle paternelle et l'interaction statistique des deux comme variable de coparentalité. Cet article nous permet de comparer les mesures dyadiques et triadiques afin de montrer le poids de

chacun dans l'explication de la variance des variables de l'enfant. Ces mesures ont été prises en laboratoire lors d'une activité semi-dirigée de collation où participait toute la famille.

Le second article observe directement la coparentalité, sous l'angle de la collaboration et de la compétition à l'aide d'échelles Likert. La collaboration et la compétition coparentales ont été observées lors d'une tâche triadique de résolution de problème en laboratoire. Les résultats ont été mis en relation avec les variables sociales de l'enfant (problèmes externalisés et internalisés, coopération, participation, hyperactivité et assertivité) observées par l'enseignante en milieu scolaire.

### **Article 1**

Interaction des comportements maternels et paternels : la coparentalité et le développement social de l'enfant en milieu scolaire.

Interaction des comportements maternels et paternels : la coparentalité et le  
développement social de l'enfant en milieu scolaire

TITRE COURANT : Relations parents-enfants

Caroline Dufresne<sup>1</sup>

Marc A. Provost<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières

Les auteurs désirent remercier les familles qui ont participé à l'étude et les personnes suivantes pour leur aide dans la cueillette des données : Geneviève Mercier, Janie St-Onge et Andra Lorent. Toute correspondance devra être adressée au premier auteur à l'adresse suivante : [Caroline.dufresne@uqtr.ca](mailto:Caroline.dufresne@uqtr.ca).

Mots-clés : parents, expression émotionnelle, coparentalité, compétence sociale.



### Résumé

Notre objectif était d'identifier l'influence de la coparentalité sur les variables sociales de l'enfant en milieu scolaire après contrôle des comportements parentaux. Pour ce faire, nous avons observé 47 familles (père, mère, enfant) en laboratoire lors d'une activité semi-dirigée de collation. Les familles ont été recrutées en fonction de leurs caractéristiques normatives (famille nucléaire, revenu familial moyen à aisé) et de l'âge de l'enfant (entre 6 et 8 ans). Nous avons observé l'expression émotionnelle mère-enfant et l'expression émotionnelle père-enfant comme variables parentales en relation avec les variables coopération et persistance de l'enfance en milieu scolaire comme variables sociales. L'interaction statistique des deux variables parentales, en fonction des variables persistance et coopération, s'est révélée significative confirmant ainsi l'existence d'un concept plus large de niveau triadique soit la coparentalité. Plus précisément, les régressions ont montré que l'expression émotionnelle de la mère expliquait une partie de la variance des variables sociales de l'enfant (16 % pour la coopération et 20 % pour la persistance), l'ajout du père dans l'équation n'ajoutait aucune explication supplémentaire à la variance alors que l'interaction statistique des deux ajoutait une partie supplémentaire significative à l'explication des comportements sociaux de l'enfant (15 % pour la coopération et 10 % pour la persistance). La coparentalité est donc une variable triadique importante qui nous permet de comprendre l'enfant au-delà de l'analyse uniquement centrée sur les variables parentales. L'intervention clinique devrait donc porter une attention particulière aux comportements des parents dans un contexte familial.

### **Introduction**

De façon générale, la « compétence » d'un enfant se manifeste par des comportements planifiés, orientés vers des buts (Baumrind, 1971; Block & Block, 1980). Les enfants dits compétents se différencient des autres par leur capacité à se fixer des buts personnels et à se montrer persévérants dans l'atteinte de ces buts (Roberts, 1999). Sur le plan social, la compétence d'un enfant comprend la capacité à initier et maintenir des échanges positifs tout comme la capacité à entretenir des interactions sociales coopératives (Baumrind, 1971; Lamb, Easterbrooks, & Holden, 1980; Waters, Wippman, & Sroufe, 1979). Les interactions sociales sont décrites comme des interactions où la qualité est partagée entre les partenaires qui sont interdépendants et dont les efforts sont complémentaires (Garte, 2015). Ces interactions sociales peuvent avoir lieu entre l'enfant et son parent, mais également entre l'enfant et ses pairs. Outre le milieu familial, les milieux de garde et le milieu scolaire sont également des lieux d'observations privilégiés où les interactions sociales entre enfants sont abondantes.

### **La persistance chez les enfants d'âge scolaire**

Chercheurs et praticiens ont décrit la persistance comme faisant partie des habiletés socioémotionnelles nécessaires pour favoriser l'adaptation des enfants lors de l'entrée à l'école. Par exemple, Shonkoff et Philips (2000) proposent la persistance comme une partie intégrante des habiletés socioémotionnelles au même titre que la confiance en soi, l'habileté à communiquer efficacement ses émotions, la capacité à développer des relations positives avec les pairs et la capacité à être attentif et à résoudre des problèmes.

Parlakian (2003) a remarqué que l'émergence et le développement de ces habiletés socioémotionnelles aidaient les enfants, entre autres, à construire et développer des amitiés, à résoudre des conflits et à persévérer devant l'adversité bref, au développement de la compétence sociale.

Certaines études ont observé la persistance comme relevant des comportements d'apprentissage (Henderson & Fox, 1998). Ces comportements d'apprentissage incluent, entre autres, la flexibilité, la vigilance, la motivation, l'attitude générale face à l'apprentissage et, finalement, la persistance (Henderson & Fox, 1998). Lorsque la persistance est abordée en lien avec les comportements d'apprentissage, il est généralement question de persistance à la tâche et on la définit comme étant l'habileté à persévérer et à maintenir son attention sur une tâche même en présence de distracteurs internes et externes. Ce type de persistance a été mis en relation avec la réussite académique (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008) certes, mais aussi avec l'autocontrôle comportemental (*effortful control*) et l'ajustement social (Brown & Campione, 1982; Ceci, 1991). Finalement, d'autres études ont plutôt considéré la persistance à la tâche comme étant une manifestation de l'autocontrôle comportemental plutôt qu'un concept associé (voir entre autres, Zhou et al., 2007). Les conséquences d'une faible capacité d'autocontrôle comportemental sont généralement similaires d'une étude à l'autre et concernent principalement des comportements perturbateurs (troubles externalisés) qui se maintiennent dans le temps (Eisenberg et al., 2005; Hill, Degnan, Calkins, & Keane, 2006; Olson, Sameroff, Kerr, Lopez, & Wellman, 2005). Eisenberg et

ses collègues (2001) de même que Valiente et al. (2006) ont observé que les comportements perturbateurs des jeunes étaient également influencés par certains comportements parentaux et certaines pratiques éducatives, agissant à titre de médiateur, en influençant le développement des habiletés d'autocontrôle comportemental.

### **La coopération entre les enfants d'âge scolaire**

De façon générale, la coopération peut être définie comme la coordination des actions d'au moins deux individus ayant un objectif commun (Bryan, 1975; Pepitone, 1980). Ces interactions sociales bidirectionnelles ont généralement lieu lors d'activités partagées par au moins deux membres d'un groupe, mais ne limitent pas leur utilisation à des pairs du même âge. Cela signifie que non seulement la coopération peut être observée entre des pairs réalisant des tâches communes, mais également entre un élève et son enseignant. En effet, la capacité de l'élève à répondre aux consignes et aux exigences de l'enseignant peut être perçue comme une façon de collaborer au bien-être général de la classe.

L'habileté à coopérer chez les enfants a été mise en relation avec plusieurs mesures de la compétence sociale dont l'acceptation par les pairs (Sebanc, Pierce, Cheatham, & Gunnar, 2003), la volonté de partager et d'éprouver de l'empathie (Damon & Phelps, 1989) et une diminution des comportements externalisés à l'adolescence (Hay & Pawlby, 2003). De plus, chercheurs et théoriciens s'entendent généralement pour affirmer que les interactions coopératives auprès des pairs sont essentielles au

développement cognitif optimal (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Berk, & Singer, 2009; Pellegrini, 2009; Rogoff, 1998).

Les recherches ont montré, depuis longtemps, que les relations avec les pairs, principalement en milieu scolaire, étaient une source riche d'informations où il était possible d'observer différents types de comportements et d'interactions. Toutefois, la famille reste et restera toujours le premier lieu de socialisation de l'enfant. C'est pourquoi il est également nécessaire d'observer les différentes relations au sein de la famille. L'enfant observe et prend comme exemple ce qui existe d'abord dans son milieu familial avant de le reproduire avec ses pairs que ce soit sur le plan affectif, social ou cognitif. Dans ce contexte, il faut d'abord comprendre le fonctionnement familial pour mieux apprécier le développement global de l'enfant.

### **L'expression émotionnelle des parents**

L'expression émotionnelle, dans un contexte familial, est la capacité des parents à démontrer des émotions ou des affects positifs et négatifs dans des situations où l'enfant est impliqué directement ou indirectement (Haskett, Stelter, Proffit, & Nice, 2012). Plus spécifiquement, l'expression émotionnelle est « un patron stable ou un style d'expression verbale et non verbale qui semble généralement relié à un contenu émotionnel » (Halberstadt, Cassidy, Stifter, Parke, & Fox, 1995, p. 93). L'expression émotionnelle des parents est reconnue comme étant un élément particulièrement important dans le maintien de relations positives entre les membres de la famille

(Gottman & Levenson, 1999; Madden-Derdich, 2002). La documentation scientifique contient plusieurs études liant l'expression émotionnelle de la mère à la compétence sociale de l'enfant (p. ex. : Dunsmore, Bradburn, Costanzo, & Fredrickson, 2009; Laible, 2006).

L'apport de l'expression émotionnelle du père est cependant moins documenté (p. ex. : Foster, Reese-Weber, & Kahn, 2007). En outre, très peu de recherches se sont concentrées sur l'observation de l'expression émotionnelle des deux parents à la fois (certaines exceptions, dont Boyum & Parke, 1995; Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007; Halberstadt et al. 1995; Kolak & Vollings, 2007). Boyum et Parke (1995) ont observé, à la maison, l'expressivité entre les différentes dyades (mère-enfant, père-enfant, mère-père) lors d'un repas en famille. Ces mesures représentaient des données indépendantes et non un score d'expressivité familiale. En comparant les résultats du père à ceux de la mère, ils ont observé que l'intensité et la fréquence de l'expressivité paternelle était positivement corrélée avec le statut sociométrique des garçons (garçons plus appréciés par leurs pairs). L'intensité de l'expressivité des mères était également positivement corrélée avec le statut sociométrique, mais cette fois-ci, des filles. De leur côté, Cassano et al. (2007) ont observé que les pères rapportaient davantage une tendance à minimiser la tristesse de leur enfant que les mères. L'étude de Kolak et Vollings (2007) est la seule, à notre connaissance, à avoir observé simultanément l'expression émotionnelle maternelle et paternelle. (voir section sur la coparentalité).

Haskett et ses collègues (2012) ont travaillé sur l'expression émotionnelle maternelle. Ils précisent toutefois dans leur discussion que puisque l'expression émotionnelle de chaque parent semble prédire des éléments différents du développement de l'enfant, il vaudrait mieux dans les études ultérieures considérer l'apport des deux parents. La présente étude tente de remédier à cette lacune en proposant d'observer l'influence de la mère, du père et l'influence conjointe de l'expression émotionnelle des parents sur la compétence sociale de l'enfant, plus précisément les comportements de persistance et de coopération en classe.

Que ce soit chez les mères, chez les pères ou dans les dyades parent-enfant, la majorité des recherches sur l'expression émotionnelle a analysé le concept en termes d'expression positive (joie, affection, sensibilité) ou d'expression négative (colère, tristesse) et son influence dans le développement social des enfants (Carson, 1991; McDonald & Parke, 1984), mais très peu ont choisi d'observer les deux modalités simultanément.

C'est ainsi que l'expression émotionnelle positive a été mise en relation, entre autres, avec une bonne compétence sociale chez l'enfant, un fonctionnement académique et socioémotionnel positif et des comportements prosociaux (Boyum & Parke, 1995; Bronstein, Fitzgerald, Briones, Pieniadz, & D'Ari, 1993; Halberstadt, Crisp, & Eaton, 1999) alors que l'expression émotionnelle négative a été observée en lien avec une compétence sociale et émotionnelle déficitaire (Denham, 1998; Denham,

Zoller, & Couchoud, 1994; Jenkins, 2000). L'expression des émotions négatives et leurs résultantes ont, dans l'histoire, été beaucoup plus analysées que l'expression des émotions positives (Haskett et al., 2012). Roberts et Strayer (1987) tout comme Boyum et Parke (1995) ont réalisé l'exercice de définir et d'analyser les effets de l'expression des émotions négatives. Ils ont toutefois apporté certaines nuances en mentionnant que ce ne sont pas tous les affects négatifs qui ont une issue défavorable dans le développement social de l'enfant. En effet, ces auteurs affirment qu'un niveau modéré d'expression émotionnelle négative peut également être bénéfique pour l'enfant puisque ce dernier apprendrait alors à réguler et reconnaître les émotions négatives pour mieux s'y adapter en contexte de groupe. Denham et Grout (1992) ont justement démontré que l'expression *modérée* de colère chez la mère, lorsque cette dernière justifiait et expliquait son émotion, était associée à une plus grande expression émotionnelle de l'enfant en maternelle. En effet, les enfants semblent apprendre à intégrer les émotions, même celles considérées négatives, comme la colère, lorsque l'environnement familial le permet. En revanche, lorsque la mère démontrait fréquemment de la colère, les enfants étaient alors moins bien adaptés et répondaient moins bien à l'expression émotionnelle de leurs pairs. Fredrickson (1998) a également pris soin de préciser que l'expression des émotions négatives est autant, sinon plus, importante que l'expression des émotions positives puisqu'elle permet de réguler les émotions négatives puis, en retour, d'optimiser le développement de la compétence sociale.



La documentation scientifique présente généralement l'expression émotionnelle sous un angle qualitatif soit positif ou négatif. En effet, les productions émotionnelles sont souvent évaluées selon leur teneur et placées sur un axe à deux pôles (positif ou négatif). Il faut généralement trancher en faveur du plus fréquent. Nous convenons toutefois qu'il est possible d'exprimer une émotion qui pourrait contenir à la fois du positif et du négatif (p.ex. le sarcasme peut avoir un contenu positif et une teneur négative) ou même exprimer de la colère et de la joie dans la même séquence (p.ex. Je suis fâchée que tu aies raté l'autobus, mais contente que tu m'aies appelée). Dans ces exemples, il est difficile de trancher sur la prépondérance du caractère de l'émotion exprimée. Pour résoudre cette difficulté, l'analyse de l'expression émotionnelle sous un angle quantitatif plutôt que qualitatif est souhaitée. Cette étude tentera donc de remédier à la faiblesse des études portant uniquement sur l'aspect qualitatif de l'expression émotionnelle en observant celle-ci, lors d'une tâche semi-structurée, grâce à une échelle Likert d'expression des émotions positives et négatives qui se veut à la fois qualitative et quantitative.

### **L'influence distincte et l'influence mutuelle de la mère et du père**

La documentation abonde en recherches sur la relation entre la mère et son enfant. Depuis plusieurs décennies, les chercheurs tentent de comprendre le lien privilégié qui unit l'enfant à sa mère. Ils tentent par différents moyens de trouver les indices relationnels permettant de prédire ou du moins d'interpréter le développement de l'enfant. Plusieurs chercheurs ont choisi le cadre de la théorie de l'attachement

(Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, Belsky & Fearon, 2002) ou encore, de la synchronie interactionnelle (Isabella, Belsky, & von Eye, 1989; Schaffer, 1977).

Pendant que beaucoup de chercheurs analysaient la relation mère-enfant sous plusieurs angles, certains ont mis l'accent sur l'observation des pères, permettant de donner à ces derniers une place significative dans l'étude du développement de l'enfant. Les premières recherches portant sur les pères ont surtout été utilisées pour comparer la relation père-enfant à la relation mère-enfant (Parke & O'Leary, 1976; Rondal, 1980). Puis, ce sont les styles d'interactions maternel et paternel avec l'enfant qui ont été comparés (Belsky, Gilstrap, & Rovine, 1984; Lamb, 1997). La plupart des recherches concluent que les mères et les pères ont des comportements différents et que ces différences sont complémentaires et contribuent au développement harmonieux de l'enfant. Par exemple, selon Kromelow, Harding et Touris (1990), le père encourage, plus que la mère, l'enfant à prendre certains risques et à être brave devant des inconnus alors que selon Deater-Deckard, Atzaba-Poria et Pike (2004) la mère et l'enfant partagent une plus grande réciprocité ensemble que le père et son enfant. D'autres, comme l'équipe de Bögels, Stevens et Majdandzic (2011), ont montré que le père et la mère avaient une influence distincte selon l'ampleur du problème de leur enfant. Dans leur étude, ils se sont penchés sur le poids relatif donné par l'enfant aux comportements maternels et paternels de confiance et d'anxiété dans des situations socialement ambiguës. Ces chercheurs ont relevé que les enfants très anxieux portaient une plus grande attention aux comportements paternels de confiance (montrer de la confiance en

soi) et d'anxiété (démontrer des comportements craintifs, anxieux) qu'aux comportements maternels. Au contraire, les enfants peu ou moyennement anxieux portaient, eux, une attention plus grande aux comportements maternels qu'aux comportements paternels.

Plusieurs de ces résultats, bien que fort intéressants, ont été réalisés en comparant alternativement les relations mère-enfant et père-enfant. Peu d'études ont été réalisées en observant simultanément les deux parents au cours d'une interaction triadique. Scarano de Mendonça, Cossette, Strayer et Gravel (2011) dans une étude comparant les interactions dyadiques (mère-enfant et père-enfant) et triadiques ont conclu à la présence de différences significatives entre les deux contextes. Dans l'interaction dyadique, les pères et les mères ont démontré, avec leur enfant, une proximité physique similaire alors que dans le contexte triadique, les pères se sont montrés plus distants et moins impliqués auprès de leur enfant que les mères. Bien que cette étude ait davantage mis l'accent sur une distance physique qu'émotionnelle, la différence observée entre les deux parents justifie l'intérêt d'observer simultanément les comportements parentaux maternels et paternels dans un même contexte.

Le fait d'observer les parents dans un même contexte permet de saisir, entre autres, la dynamique qui caractérise le couple parental. En effet, en dehors du couple conjugal, les parents ont un rôle fondamental à jouer auprès de leurs enfants et cette réalité est appelée coparentalité. La coparentalité est la capacité des parents à se coordonner et à

soutenir leurs efforts mutuels dans l'éducation et les soins aux enfants (Feinberg, 2003). Ce concept est fort intéressant puisqu'il permet d'observer le couple non pas dans une perspective conjugale, mais dans une perspective parentale. Les parents doivent donc travailler de concert et coopérer pour offrir un modèle parental stable, prédictif et harmonieux à leurs enfants. La coparentalité est issue de la théorie des systèmes (Minuchin, 1974) et prétend que les relations mère-enfant ou père-enfant ne peuvent suffire à expliquer le développement de l'enfant.

À notre connaissance, une seule étude a examiné spécifiquement la coparentalité en lien avec l'expression émotionnelle soit celle de Kolak et Vollings (2007). Ces chercheurs ont évalué, à l'aide de questionnaires, l'expression émotionnelle parentale, la qualité de la relation conjugale et les comportements de coparentalité pour 57 familles nucléaires d'enfants de 2 ans. Pour l'expression émotionnelle, le questionnaire de Halberstadt et al. (1995) *Self-expressiveness in the family questionnaire* a été utilisé. Ce questionnaire évalue la fréquence, pour un individu, de l'expression de ses émotions positives et négatives. On y expose 40 scénarios hypothétiques reflétant une grande variété d'émotions pour lesquelles on demande à l'individu d'en coter, de façon auto rapportée, la fréquence sur une échelle de neuf points allant de peu fréquent à très fréquent. La qualité de la relation conjugale a été évaluée par le questionnaire *The intimates relations questionnaire* de Braiker et Kelley (1979) qui cherche à relever certains aspects de la vie conjugale dont les conflits, l'amour, l'ambivalence, etc. Pour leur étude, seule l'échelle amour a été utilisée soit 10 questions. Finalement, pour la

coparentalité, le *Coparenting questionnaire* de Margolin, Gordis et John (2001) a été utilisé. Ce questionnaire comprend 14 questions sur des échelles Likert et les résultats sont ensuite analysés selon trois échelles soit triangulation, conflits ou coopération. Les résultats obtenus par les chercheurs ont permis d'observer un effet d'interaction entre l'expressivité positive du père et celle de la mère sur l'échelle de conflits coparentaux. Leurs résultats démontrent un lien pertinent entre l'expression émotionnelle et un aspect de la coparentalité soit les conflits coparentaux. En revanche, cette recherche n'expose pas de lien entre ces différents aspects parentaux et le développement de la compétence sociale de l'enfant. Notre recherche s'inscrit donc en continuité avec ces travaux et propose d'explorer plus loin la relation coparentale, l'expression émotionnelle des parents et les comportements sociaux de l'enfant en milieu scolaire.

### **La présente étude**

Notre étude propose une analyse de régression sur les comportements observés de la triade mère-père-enfant en lien avec la compétence sociale de l'enfant de premier cycle du primaire. L'hypothèse est que les comportements observés du père ajouteront une partie significative à la variance apportée par les comportements observés de la mère pour expliquer les comportements de coopération et de persistance à l'école de l'enfant. En outre, l'interaction statistique des comportements paternels et maternels ajoutera une contribution significative à l'équation de régression.

## Méthode

### Participants

Au départ, une centaine de familles a été contactée pour participer à la recherche. Les participants ont été sollicités par le truchement d'affiches et de dépliants envoyés aux écoles primaires de milieux socioéconomiques moyens à aisés afin de constituer un échantillon normatif. En effet, dans ce premier volet de l'étude sur la coparentalité des familles nucléaires, nous avons choisi de former un échantillon représentatif de la famille québécoise moyenne. Le recrutement a eu lieu dans une ville moyenne, à majorité francophone, du Québec et les participants ont été choisis sur une base volontaire. Les familles devaient répondre à certains critères dont, avoir un enfant entre 6 et 8 ans, être disponibles pour une visite au laboratoire de deux à trois heures et être en mesure de mobiliser, pour la visite, les trois membres de la famille. Au total, 47 familles (mère-père-enfant) (21 garçons) ont participé à l'étude sur les relations familiales. Dans l'échantillon final, moins de 7 % des parents étaient d'origine autre que caucasienne.

L'âge moyen de l'enfant était de 6,83 ans, ( $\bar{E.T.} = 0,67$ ), celui de la mère de 35,50 ans et celui du père de 37,63 ans. Lors de cette étude, 35 % des couples étaient ensemble depuis moins de six ans, 18 % l'étaient depuis six à dix ans et 40 % l'étaient depuis plus de dix ans. L'enfant cible de l'étude était le seul enfant du couple pour 18,8 % d'entre eux alors qu'il faisait partie d'une fratrie de deux enfants (39,6 %) ou de plus de trois enfants (39,6 %). Le revenu familial moyen était de 20 000 \$ à 40 000 \$ dans 12,8 % des cas, entre 40 000 \$ et 60 000 \$ dans 21,3 % des cas,

de 60 000 \$ à 80 000 \$ dans 22,3 % des cas et de plus de 80 000 \$ pour 40,1 % des familles. Le nombre d'années moyen d'éducation était de 14 années ( $\bar{E}.T. = 2,9$ ) pour la mère et de 14 années ( $\bar{E}.T. = 2,7$ ) pour le père.

### **Procédure**

Les triades (mère-père-enfant) sont venues au laboratoire pour une visite de trois heures. Lors de cette visite, les familles ont participé à des activités dirigées dyadiques (parent-enfant) ou triadiques sous observation dans le but d'évaluer la qualité des interactions parent-enfant. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de plus grande envergure et les membres de la famille ont participé à plusieurs tâches. Les activités dyadiques comprenaient un dessin commun, mère-enfant, réalisé à l'aide de figurines d'animaux, un dessin commun, père-enfant, similaire à celui de la mère, mais d'une autre thématique (ferme ou zoo selon un plan contrebalancé). Au cours des activités dyadiques, le parent non impliqué était dans une pièce adjacente et remplissait des questionnaires sur ses relations familiales, sa relation de couple et des questions d'ordre sociodémographique. Ensuite, une activité coopérative de type casse-tête était réalisée avec tous les membres de la famille (activité triadique). Suite aux activités dirigées, une collation (activité semi-dirigée) d'une dizaine de minutes était proposée aux familles pendant laquelle l'expérimentateur quittait la pièce. La famille était donc laissée seule, bien que toujours filmée, durant cette période. Les familles ont reçu une compensation financière pour leur déplacement ainsi qu'une copie vidéo (DVD) de leur passage au laboratoire. À la fin de la visite en laboratoire, nous demandions le

consentement des parents pour contacter l'enseignante de l'enfant, afin qu'elle remplisse des questionnaires sur le développement social de ce dernier. Les questionnaires ont été envoyés par la poste avec une enveloppe de retour affranchie et les enseignants(es) devaient retourner le questionnaire complété dans les délais prescrits. Au total, 98 % des questionnaires ont été retournés complétés.

## Mesures

**Expression émotionnelle.** Lors de l'activité de collation d'une dizaine de minutes, l'expression émotionnelle a été observée et codifiée avec une échelle tirée de la grille d'interactions parent-enfant (Moss, Humber, & Roberge, 1996). La grille d'interactions parent-enfant (*snack-time dyadic coding scale*) a été élaborée pour évaluer la qualité des interactions dyadiques, dans un contexte semi-structuré, dans une population normative, chez les enfants entre 5 et 7 ans en compagnie de leur parent. La collation est considérée comme un contexte semi-structuré puisque techniquement, lors de cette activité, certains magazines et jouets sont laissés à proximité de la collation de la famille, mais aucune instruction n'est donnée aux membres quant à l'utilisation de leur temps de pause. Les familles sont donc libres d'utiliser ces 10 minutes de pause de la façon dont ils le souhaitent. Afin de standardiser l'activité, trois barres tendres et des boissons sont posées dans un panier sur la table. On demande alors à la famille de faire comme à la maison, mais de rester dans la salle jusqu'à ce que l'expérimentatrice revienne.



La collation est d'abord filmée puis observée dans un deuxième temps. Les observations sont effectuées à l'aide d'échelles Likert en sept points (de *très inadéquat* à *très fonctionnel*). Les résultats plus élevés sont considérés comme appropriés dans une population normative et attribués aux dyades adéquates alors que les résultats plus faibles sont caractéristiques des dyades présentant un patron d'interactions inappropriées ou chaotiques. Au total, huit sous-échelles composent la grille (coordination, communication, rôle, sensibilité, tension, humeur, plaisir et expression émotionnelle) de même qu'une échelle globale allant de faible qualité (relation conflictuelle ou indifférente) à qualité supérieure (relation synchrone, harmonieuse). Cette échelle de codification a démontré des résultats intéressants. Entre autres, le score global a été associé aux comportements problématiques des enfants, et ce, tant longitudinalement que concurremment (Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent, & St-Onge, 1998, Moss, St-Laurent, & Parent, 1999, Moss, St-Laurent, Cyr, & Humber 2000).

Nous avons choisi, pour la présente étude, d'extraire la sous-échelle expression émotionnelle qui mesure les aspects verbaux et non verbaux de l'expression émotionnelle tant de la part du parent que de l'enfant. Avec cette échelle, l'accent est mis autant sur la qualité des observations que sur la quantité de celles-ci. La manifestation d'émotions est recherchée, tout comme la réceptivité à ces émotions, tant positives que négatives. Un score élevé est donné aux dyades parent-enfant qui parviennent à nommer des émotions, à négocier des émotions et/ou à démontrer des émotions. Par exemple, un enfant pourrait exprimer ne pas avoir aimé les jeux en

laboratoire et on s'attendrait alors à ce que la mère reçoive cette émotion et puisse ensuite la négocier. Elle pourrait alors lui demander pourquoi il n'a pas aimé les jeux et reprendre la situation avec lui. En revanche, un score faible serait attribué à une dyade froide, distante, instrumentale ou dont les messages et les ouvertures émotionnelles d'un membre sont ignorés.

Au cours de cette recherche, la grille d'évaluation de la qualité des interactions parent-enfant a été utilisée à deux reprises pour chaque famille, soit une première fois pour la relation dyadique mère-enfant et une seconde fois pour la relation dyadique père-enfant. La grille d'évaluation de la qualité des interactions parent-enfant a été créée, originalement, pour mesurer l'expression émotionnelle dans un contexte dyadique. Dans notre étude, la famille participait à une activité triadique au cours de laquelle nous avons pu observer plusieurs divergences quant aux comportements de la mère et du père avec leur enfant. Nous avons donc choisi d'utiliser deux fois cette grille de codification afin que les résultats puissent représenter adéquatement la qualité de la relation mère-enfant et celle du père et de son enfant. Les assistants dûment formés à l'utilisation de cette grille n'ont codé qu'un seul parent par famille afin de ne pas être influencés par les résultats préalablement observés. Ils ont réalisé leurs observations sans avoir pris connaissance d'aucune information relative à la famille. Chaque codificateur a évalué 50 % des dyades mères-enfant et 50 % des pères-enfant. Ensuite, la chercheuse principale, accréditée pour l'utilisation de cette grille d'observation, a repris certaines bandes codifiées par ses collègues afin de mesurer le taux d'accord avec eux. L'accord

inter-juge (de 86,2 % pour l'échelle d'expression émotionnelle) a été réalisé sur 30 % de l'échantillon.

**Comportements sociaux en milieu scolaire.** Le questionnaire *Teacher Rating Scale of School Adjustment* (TRSSA) (Birch & Ladd, 1997) a été complété par l'enseignant(e) de l'enfant. Ce questionnaire est l'un des plus fréquemment utilisés lorsque l'objectif est d'obtenir une perspective des comportements sociaux de l'enfant et de son adaptation à son environnement scolaire (p. ex., Kochenderfer & Ladd, 1996; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Ladd, Buhs, & Seid, 2000; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997; Valeski & Stipek, 2001). Le TRSSA est composé de cinq échelles soit : attitude positive face à l'école ( $\alpha = 0,89$ ), évitement de l'école ( $\alpha = 0,74$ ), participation coopérative ( $\alpha = 0,92$ ), autonomie dans les apprentissages ( $\alpha = 0,91$ ) et participation indépendante pour laquelle l'alpha n'est pas disponible. Les informations statistiques sur la fidélité proviennent d'une étude subséquente à la création de l'outil, réalisée par les auteurs du TRSSA, Birch et Ladd (1997). Compte tenu du manque d'information disponible sur la fidélité de l'échelle de participation indépendante, nous n'en avons pas tenu compte. Une étude a remis en question la validité des deux premières échelles soit l'attitude positive face à l'école et l'évitement de l'école (Betts & Rotenberg, 2007). À cet égard, nous avons préféré nous concentrer sur l'échelle de participation coopérative, seule échelle mesurant la compétence sociale de l'enfant. Cette dernière reflète la capacité de l'enfant à accepter l'autorité et à se soumettre aux règles et responsabilités de la classe.

**Preschool Learning Behavior Scale.** Le questionnaire *Preschool Learning Behavior Scale* (PLBS) (McDermott, Green, Francis, & Stott, 2000) a également été rempli par l'enseignant(e). Ce questionnaire cible trois domaines liés aux méta-apprentissages (apprendre à apprendre) soit la compétence/motivation ( $\alpha = 0,85$ ), l'attention/persistance ( $\alpha = 0,83$ ) et l'attitude générale face aux apprentissages ( $\alpha = 0,75$ ). Dans le présent article, compte tenu de l'accent mis sur les comportements de l'enfant en lien avec la compétence sociale et non les dispositions aux apprentissages académiques, seule l'échelle d'attention/persistance a été retenue. Des énoncés tels que « coopère dans des activités de groupe », « devient agressif ou frustré si insatisfait », « désire plaire à l'enseignant », « offre son aide », etc. font partie de cette échelle d'attention/persistance. L'échelle est, en effet, décrite comme la capacité à persévérer devant l'adversité (Fantuzzo, Perry, & McDermott, 2004) ce qui peut tout aussi bien s'appliquer aux situations sociales. D'ailleurs, des études ont démontré un lien entre la persistance, la présence ou non de difficultés d'apprentissage et le comportement choisi face à une tentative d'interaction sociale réussie ou non (*social failure*) (Settle & Milich, 1999). Coolahan, Fantuzzo, Mendez et McDermott (2000) ont également observé que les enfants présentant un haut niveau de persistance au PLBS démontraient, selon l'enseignant de l'enfant, moins de comportements perturbateurs et asynchronisés lors d'interactions de jeu avec des pairs.

## Résultats

### Stratégie d'analyse

Aiken et West (1991) préconisent l'interaction entre deux variables continues à l'intérieur d'une régression multiple pour isoler l'effet réel de modérateur d'une variable sur l'autre. Dans notre cas, nous ferons donc une régression avec le résultat à l'échelle d'expression émotionnelle de la mère, celui du père et le résultat de la multiplication des deux (l'interaction) comme variables indépendantes et le comportement social de l'enfant comme variable dépendante. En outre, toutes nos variables seront centrées à la moyenne, selon la recommandation d'Aiken et West.

Nous avons d'abord réalisé un ensemble de corrélations entre les variables sociodémographiques et les variables à l'étude (variables de l'enfant, expression émotionnelle mère-enfant et expression émotionnelle père-enfant) (voir Tableau 1). Il est possible d'observer dans ce tableau que les variables sociodémographiques sont très peu corrélées avec les variables de l'enfant ou les variables de coparentalité. Seule la scolarité du père se révèle légèrement corrélée avec plus d'une variables; ce qui, dans l'ensemble des corrélations réalisées, est peu significatif.

Tableau 1

*Corrélations pour les variables sociodémographiques*

	<i>Persistance</i>	<i>Coopération</i>	<i>Participation</i>	Cmpt externalisés	Cmpt internalisés	<i>Assertivité</i>	<i>Expression mère- enfant</i>	<i>Expression père-enfant</i>
Variables sociodémographiques								
Âge de la mère	-0,27	-0,17	-0,34*	0,32*	0,15	-0,13	-0,18	-0,26
Âge du père	-0,25	-0,01	-0,17	0,28	0,10	-0,13	-0,24	-0,23
Scolarité de la mère	0,26	0,18	0,20	-0,15	-0,32	0,73	0,22	0,25
Scolarité du père	0,33*	0,33*	0,37*	-0,29	-0,21	0,13	0,35*	0,35*
Diplomation de la mère	0,09	0,03	0,01	0,04	-0,22	0,16	0,16	0,05
Diplomation du père	0,35*	0,30	0,33	-0,20	-0,34	0,29	0,27	0,19
Travail de la mère	0,07	0,07	0,01	-0,08	0,07	-0,18	-0,01	-0,01
Travail du père	0,03*	-0,11	-0,24	0,19	0,37	-0,20	-0,02	0,12
Revenu de la mère	-0,20	-0,07	-0,13	0,03	-0,08	-0,16	-0,03	-0,01
Revenu du père	-0,14	-0,11	-0,12	0,14	0,13	-0,20	-0,07	0,13

\*  $p < 0,05$ .

Nous avons ensuite réalisé l'analyse des corrélations entre les variables à l'étude (voir Tableau 2). Ces résultats montrent des corrélations significatives, mais faibles entre l'expression émotionnelle des parents, tant mère-enfant ( $M = 3,33$ ;  $\acute{E}-T. = 1,38$ ) que père-enfant ( $M = 3,22$ ;  $\acute{E}-T. = 1,37$ ) et les deux variables de compétence sociale en milieu scolaire. En effet, les corrélations entre l'expression émotionnelle mère-enfant et les variables de l'enfant sont de  $0,40$   $p < 0,01$  pour la coopération et de  $0,45$   $p < 0,01$  pour la persistance. Les corrélations entre l'expression émotionnelle père-enfant et les variables de l'enfant sont de  $0,32$   $p < 0,05$  pour la coopération et de  $0,34$   $p < 0,05$  pour la persistance.

Tableau 2

*Corrélations et statistiques descriptives pour les variables dépendantes et indépendantes*

	<i>M</i>	<i>É-T.</i>	1	2	3	4
Variables parentales						
(1) Expression émotionnelle mère	3,33	1,38	1,00			
(2) Expression émotionnelle père	3,22	1,37	0,59**	1,00		
Variables enfant						
(3) Coopération	16,476	3,72	0,40**	0,32*	1,00	
(4) Persistance	14,619	3,89	0,45**	0,34*	0,70**	1,00

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

**Analyse des régressions pour la variable coopération.** La première analyse de régression porte sur le pourcentage de variance expliquée de la coopération de l'enfant à l'école. Le Tableau 3 indique que l'expression émotionnelle mère-enfant explique 16 % de la variance alors que celle du père n'ajoute pratiquement rien à l'analyse. En revanche, l'interaction de l'expression émotionnelle des deux dyades ajoute 15 % de variance. Ce résultat démontre l'importance de tenir compte du comportement conjoint des deux parents comme facteur de socialisation de l'enfant. Ce modèle correspond à nos assises théoriques et est cohérent avec nos hypothèses. Toutefois, afin de bien cerner l'influence de chaque parent, nous avons répété ces analyses de régression dans l'ordre inverse, soit en entrant l'expression émotionnelle père-enfant en premier suivi de l'expression émotionnelle mère-enfant et, finalement, l'ajout de l'interaction des deux dyades. Cette seconde analyse indique des résultats similaires à la première, soit que la



variance père-enfant est significative lorsqu'elle est entrée seule dans l'équation. Toutefois, la variance ajoutée en second lieu par l'ajout de la dyade mère-enfant est significative et rend alors non significative la variance de la dyade père-enfant. La variance liée à l'interaction des deux dyades (en 3<sup>e</sup> étape) reste évidemment identique. Ces résultats mettent donc en lumière la prépondérance de la dyade mère-enfant dans le modèle.

Tableau 3

*Régressions multiples prédisant la coopération en milieu scolaire*

Étapes	Variables prédictives	$R^2$	$(\Delta R^2)$	$(\beta)$	F
1	Expression émotionnelle mère	0,16	0,16**	0,42	0,009
2	Expression émotionnelle père	0,18	0,01	0,15	0,420
3	Expression mère X Expression père	0,32	0,15**	-0,40	0,007

Nous avons poussé plus loin l'analyse et avons réalisé les effets simples de cette interaction. Selon Aiken et West (1991), il s'agit de diviser une des deux variables (ici, l'expression émotionnelle de la dyade mère-enfant) pour les individus un écart-type au-dessus de la moyenne (expression émotionnelle de la dyade mère-enfant élevée), à la moyenne et un écart-type sous la moyenne (expression émotionnelle de la dyade mère-enfant basse).

**Analyse des régressions pour la variable persistance.** Le Tableau 4 représente la même logique pour la régression multiple, cette fois, avec la variable persistance de

l'enfant en milieu scolaire. Les résultats sont sensiblement les mêmes avec une expression émotionnelle maternelle significative (20 %) à l'étape 1 suivi d'aucun changement significatif à l'ajout de l'expression émotionnelle du père à l'étape 2, mais d'une variation significative (10 %) à l'étape 3 lorsque l'expression émotionnelle des deux parents est entrée dans l'interaction.

Tableau 4

*Régressions multiples prédisant la persistance en milieu scolaire*

Étapes	Variables prédictives	$R^2$	$(\Delta R^2)$	$(\beta)$	F
1	Expression émotionnelle mère	0,20	0,20**	0,45	0,003
2	Expression émotionnelle père	0,22	0,01	0,15	0,418
3	Expression mère X Expression père	0,32	0,10*	-0,33	0,023

**Analyse des effets simples de l'expression émotionnelle pour la variable coopération.** Afin de cerner l'orientation de l'interaction, les effets simples ont été réalisés sur les différents degrés d'expression maternelle (voir Figure 1). Les résultats des régressions suggèrent que lorsque l'expression émotionnelle maternelle est élevée (celle-ci est significative dans l'explication de la coopération de l'enfant  $t = 2,56$   $p < 0,05$ ) l'expression émotionnelle du père est non significative  $t = -1,34$ , *n.s.* En revanche, lorsque l'expression émotionnelle maternelle est basse (celle-ci reste significative dans l'explication de la coopération de l'enfant  $t = 2,56$   $p < 0,05$ ), l'expression émotionnelle du père devient significative  $t = 2,64$   $p < 0,05$ . Ces résultats indiquent que le comportement du père joue un rôle modérateur dans la coopération de

l'enfant principalement lorsque la mère est peu expressive, ce qui est tout à fait concordant avec les études antérieures sur l'influence conjointe des parents.

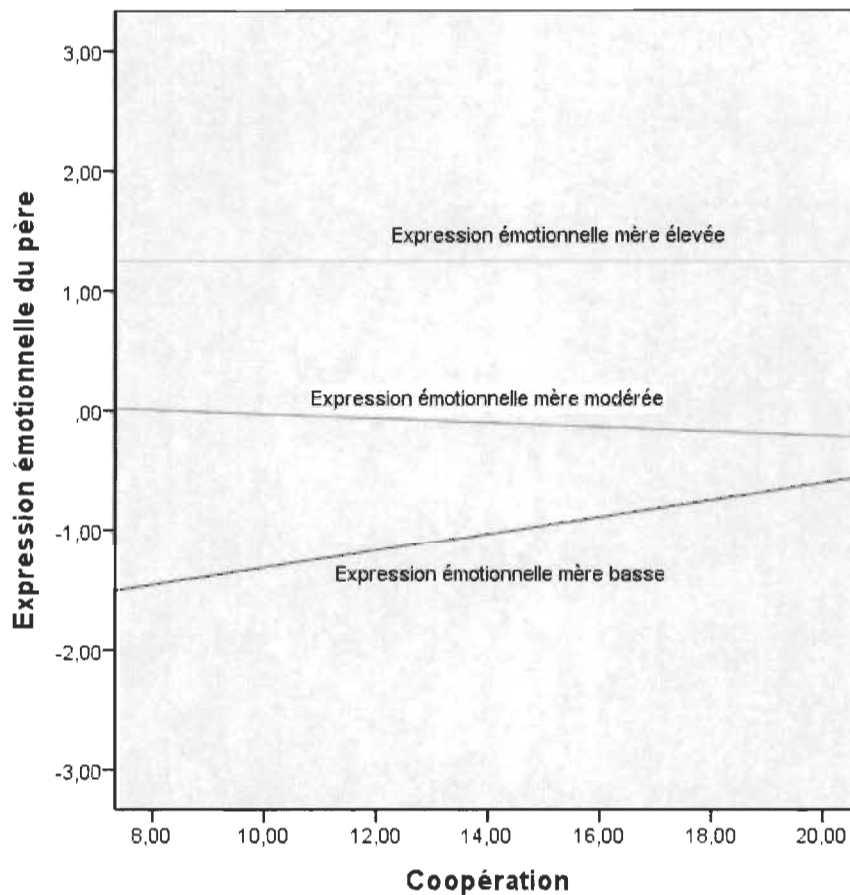


Figure 1. Interaction entre l'expression émotionnelle du père et la coopération de l'enfant en classe selon le degré d'expression émotionnelle de la mère.

**Analyse des effets simples de l'expression émotionnelle pour la variable persistance.** Tout comme pour la coopération, les régressions des effets simples de la persistance démontrent que lorsque l'expression émotionnelle maternelle est basse (mais significative dans l'explication de la persistance de l'enfant  $t = 2,76$   $p < 0,01$ ), l'expression émotionnelle du père est significative  $t = 2,30$   $p < 0,05$ . Ce résultat indique

également ici un effet modérateur de l'expression émotionnelle paternelle sur la persistance scolaire de l'enfant dans un contexte où la mère est peu expressive sur le plan émotionnel. En revanche, lorsque l'expression émotionnelle maternelle est élevée (toujours significative dans l'explication de la persistance de l'enfant  $t = 2,76$   $p < 0,01$ ), l'expression émotionnelle du père n'est alors pas significative  $t = -1,04$  *n.s.* Le graphique des effets simples des différents niveaux d'expression émotionnelle de la mère sur la persistance de l'enfant est présenté à la Figure 2.

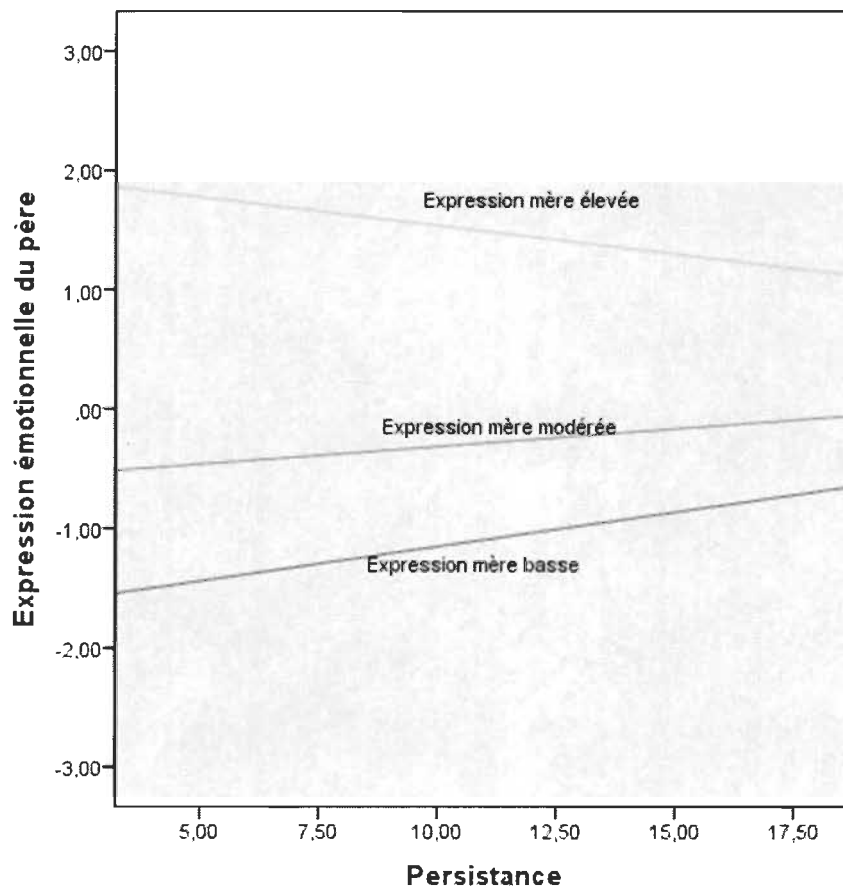


Figure 2. Interaction entre l'expression émotionnelle du père et la persistance de l'enfant en classe selon le degré d'expression émotionnelle de la mère.

### **Discussion**

Le but principal de cette étude était de déterminer si l'étude conjointe des comportements parentaux maternels et paternels ajoutait à la compréhension du développement social de l'enfant en milieu scolaire. Rarement effectuée, l'observation simultanée des deux parents dans un contexte de complémentarité des rôles semblait justifiée. En effet, la littérature scientifique ne propose que très peu de recherches ayant observé les parents dans un contexte triadique dans le but d'expliquer les comportements sociaux de l'enfant d'âge scolaire.

L'approche systémique encourage la considération de tous les sous-systèmes lorsque vient le temps de comprendre la dynamique familiale (Minuchin, 1974). L'étude de la coparentalité s'inscrit donc dans ce registre puisque selon la définition de la coparentalité, les parents doivent travailler conjointement lorsqu'il est question du développement et de l'éducation de leur enfant. Pour faire vivre la coparentalité, les parents doivent mettre à contribution plusieurs comportements et attitudes, dont la capacité de reconnaître, recevoir et offrir une variété d'expressions émotionnelles. Cette étude a donc mis l'accent sur l'ouverture émotionnelle du père et de la mère envers l'enfant dans un contexte triadique.

Les études antérieures ont montré que pris isolément, l'expression émotionnelle maternelle et paternelle ne pouvait expliquer qu'une partie de la variance du développement de l'enfant (Foster et al., 2007; Laible, 2006). Dans leur discussion,

Haskett et ses collègues (2012) suggèrent fortement de considérer l'étude conjointe de l'expression parentale maternelle et paternelle puisque cet aspect semble prédire différents comportements chez l'enfant lorsque chaque parent est pris isolément. Nous avons donc répondu à cette spécification en étudiant l'expression émotionnelle des parents conjointement dans un contexte triadique.

L'expression émotionnelle des parents a été mise en relation avec la persistance et la coopération, deux aspects du développement social de l'enfant. La persistance est considérée comme une habileté socioémotionnelle, par Shonkoff et Philips (2000), susceptible d'influencer le fonctionnement de l'enfant en milieu scolaire alors que la coopération, dans un rôle similaire, permettrait de favoriser les relations avec les pairs et l'enseignante.

Les hypothèses étaient d'abord que l'ajout de l'expression émotionnelle du père, dans le modèle statistique, ajouterait un apport significatif à l'explication de la variance. Contrairement à nos attentes, l'expression émotionnelle du père n'a pas permis d'ajouter de la variance expliquée au développement social de l'enfant à l'expression émotionnelle de la mère qui, elle, a un apport significatif à l'équation.

Ce résultat s'inscrit dans la lignée des recherches antérieures qui démontrent généralement la prépondérance de l'influence maternelle sur le développement de l'enfant lorsque comparée au père (Cassano et al., 2007). Par sa proximité physique et

émotionnelle envers son enfant et les rôles qui lui sont attribués (allaiter, soigner, éduquer, etc.) la mère semble avoir une influence plus marquée sur le développement de son enfant.

En revanche et concordant avec notre seconde hypothèse, l'interaction de l'expression émotionnelle de la mère et du père a apporté un bloc de variance significatif. Lorsque l'interaction est significative, l'accent est mis sur l'interaction et non sur les effets principaux (Aiken & West, 1991). Notre interaction étant significative, nous avons ensuite procédé à l'analyse des effets simples. L'analyse des effets simples a permis de démontrer que l'expression émotionnelle du père était non significative lorsque la mère avait une expression émotionnelle très élevée alors qu'elle devenait significative lorsque la mère avait une expression émotionnelle faible, pour les régressions sur les deux variables dépendantes.

En effet, lorsque la mère présente un niveau d'expression émotionnelle élevé, nous croyons que celle-ci prend une place très importante auprès de son enfant du moins, sur le plan relationnel et l'expression émotionnelle du père devient alors secondaire. En revanche, lorsque l'expression de la mère est faible, le père devient un facteur modérateur de la faible expression de la mère. Ce qui signifie que lorsque l'expression émotionnelle du père est suffisante, elle protège l'enfant en lui permettant de développer des comportements sociaux de coopération et de persistance adéquats nonobstant la faible expression émotionnelle de la mère.

D'un point de vue statistique, nous pouvons dire que l'interaction significative, dans notre échantillon, prend tout son sens. En effet, notre échantillon étant petit et ayant peu de variance, compte tenu de son aspect normatif, nous croyons que cette interaction significative appuie d'autant plus la force de la relation entre l'expression émotionnelle des parents et le comportement social de l'enfant. Les résultats, plutôt que d'être concentrés autour d'une moyenne, ce qui est généralement attendu des petits échantillons normatifs, offrent une interaction significative appuyant l'importance de tenir compte à la fois de la mère et du père dans l'explication des comportements sociaux de l'enfant.

L'influence de la mère sur le développement social de l'enfant est documentée depuis longtemps. En revanche, celle du père l'est un peu moins et celle de la coparentalité l'est encore moins. Cette recherche a permis de faire ressortir l'importance de la coparentalité et donc, des deux parents, dans l'étude du développement social de l'enfant. La coparentalité n'est pas seulement l'addition des comportements maternels et paternels, mais bien une entité nouvelle qui apporte plus à la variance du développement social que ne peuvent le faire les résultats aux différentes échelles comportementales de la mère et du père, pris isolément.

Les résultats obtenus remettent en avant plan la nécessité de considérer l'apport conjoint des deux parents lorsqu'il est question de l'éducation des enfants. Que ce soit dans le processus thérapeutique de l'enfant en consultation, dans les rencontres



parentales du milieu scolaire ou ailleurs, les parents ont tendance à sous-estimer l'importance de se présenter et de travailler ensemble. En effet, lorsqu'ils entendent les mêmes choses et qu'ils se mobilisent ensemble pour aider leur enfant, les parents participent à la création d'une coparentalité positive et cette relation positive peut influencer de nombreux aspects du développement de l'enfant dont la socialisation. Nous croyons donc qu'il serait pertinent de mettre l'accent sur la nécessité de renforcer les liens au sein de la famille et d'outiller les parents pour surmonter les difficultés qu'entraîne la vie de parent et favoriser le développement d'une saine coparentalité.

Bien que nos résultats soient intéressants, certains éléments mériteraient d'être pris en considération pour les recherches ultérieures comme la réplication du protocole dans un contexte d'échantillon clinique. En effet, notre échantillon normatif n'a pas permis de déceler de particularités pour les familles vivant avec plusieurs facteurs de risque (pauvreté, isolement social, psychopathologie, etc.). Nous croyons que les résultats seraient pertinents pour aider à guider l'intervention et à justifier la coparentalité positive comme facteur de protection à différentes problématiques.

### Références

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park: Sage.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development*, 4, 361-387.
- Belsky, J., Gilstrap, B., & Rovine, M. (1984). The Pennsylvania infant and family development project: 1. Stability and change in mother-infant and father-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months. *Child Development*, 55, 692-705.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22, 150-164.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Block, J., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. Dans W. Collins (Éd.), *Development of cognition, affect, and social relations. Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13, pp. 39-102). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bögels, S., Stevens, J., & Majdandzic, M. (2011). Parenting and social anxiety: Fathers' versus mothers' influence on their children's anxiety in ambiguous social situations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 599-606.
- Boyum, L. A., & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593-608.
- Braiker, H. B., & Kelley, H. H. (1979). Conflict in the development of close relationships. Dans R. L. Burgess & T. L. Huston (Éds), *Social exchange in developing relationships* (pp. 135-168). New York: Academic.

- Bronstein, P., Fitzgerald, M., Briones, M., Pieniadz, J., & D'Ari, A. (1993). Family emotional expressiveness as a predictor of early adolescent social and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 13, 448-471.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1982). Modifying intelligence or modifying cognitive skills: More than a semantic quibble? Dans D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Éds), *How and how much can intelligence be increased* (pp. 215-230). Norwood, NJ: Ablex.
- Bryan, J. H. (1975). Children's cooperation and helping behavior. Dans E. M. Hetherington (Éd.), *Review of child development research* (Vol. 5, pp. 127-181). Chicago: University of Chicago Press.
- Carson, J. L. (1991). *In search of mediating processes: Emotional cues as links between family and peer systems*. Affiche présentée au biennial meeting of the Society for Research on Child Development, Seattle, WA.
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16, 210-231.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components?: A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703-722.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. Dans T. Berndt & G. Ladd (Éds), *Peer relationships in child development* (pp. 135-157). New York: Wiley & Sons.
- Deater-Deckard, K., Atzaba-Poria, N., & Pike, A. (2004). Mother-and father-child mutuality in Anglo and Indian British families: A link with lower externalizing problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 609-620.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: The Guilford Press.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1992). Mothers' emotional expressiveness and coping: Relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 118, 73-101.

- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers'emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dunsmore, J. C., Bradburn, I. S., Costanzo, P. R., & Fredrickson, B. L. (2009). Mother's expressive style and emotional responses to children's behavior predict children's prosocial and achievement-related self-ratings. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 253-264.
- Eisenberg, N., Gershoff, E., Fabes, R., Shepard, S., Cumberland, A., Losoya, S., ... & Murphy, B. (2001). Mothers'emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37, 475-490.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., Spinrad, R., Fabes, R., Losoya, S., Valiente, C., ... & Shepard, S. (2005). The relations of problem behavior status to children's negative emotionality, effortful control, and impulsivity: Concurrent relations and prediction of change. *Developmental Psychology*, 41, 193-211.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A., & McDermott, P. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to others relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly*, 19, 212-230.
- Feinberg, M. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3, 95-131.
- Foster, P. A., Reese-Weber, M., & Kahn, J. H. (2007). Father's parenting hassles and coping: associations with emotional expressiveness and their sons'socioemotional competence. *Infant & Child Development*, 16(3), 277-293. doi:10.1002/icd.507.
- Fredrickson, B. L. (1998). Cultivating emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9, 279-281.
- Garte, R. R. (2015). Intersubjectivity as a measure of social competence among children attending head start: Assessing the measure's validity and relation to context. *International Journal of Early Childhood*, 47, 189-207.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford Press.
- Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1999). How stable is marital interaction over time? *Family Process*, 38, 159-165.

- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C. A., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7, 93-103.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. Dans P. Philippot, R. Feldman, & E. Coats (Éds), *Social context of nonverbal behavior* (pp. 109-155). New York: Cambridge University Press.
- Haskett, M. E., Stelter, R., Proffit, K., & Nice, R. (2012). Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. *Child and Abuse Neglect*, 36, 296-307.
- Hay, D. F., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74, 1314-1327.
- Henderson, H. A., & Fox, N. A. (1998). Inhibited and uninhibited children: Challenges in school settings. *School Psychology Review*, 27, 492-505.
- Hill, A. L., Degnan, K. A., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42, 913-928.
- Isabella, R. A., Belsky, J., & von Eye, A. (1989). Origins of infant mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology*, 25, 12-21.
- Jenkins, J. (2000). Marital conflict and children's emotions: The development of an anger organization. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 723-736.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kolak, A. M., & Vollings, B. L. (2007). Parental expressiveness as a moderator of coparenting and marital relationship quality. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 56, 467-478.
- Kromelow, S., Harding, C., & Touris, M. (1990). The role of the father in the development of stranger sociability during the second year. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 60, 521-530.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.

- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Laible, D. (2006). Maternal emotional expressiveness and attachment security: Links to representations of relationships and social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 645-670.
- Lamb, M. (1997). L'influence du père sur le développement de l'enfant (Father's influence on the child's development). *Enfance*, 3, 337-349.
- Lamb, M., Easterbrooks, M., & Holden, G. (1980). Reinforcement and punishment among preschoolers. *Child Development*, 51, 1230-1236.
- Madden-Derdich, D. A., (2002). The role of emotions in marriage and family therapy. *Marriage and Family Review*, 34, 165-179.
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15, 3-21.
- McDermott, P. A., Green, L. F., Francis, J. M., & Stott, D. H. (2000). *Preschool Learning Behaviors Scale*. Philadelphia: Edumetric and Clinical Science.
- McDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moss, E., Humber, N., & Roberge, L. (1996). *Grille d'interactions parent-enfant pour les périodes préscolaire et scolaire* (Manuscrit non publié). Université du Québec à Montréal, QC.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & St-Onge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69, 1390-1405.



- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C., & Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. Dans G. M. Tarabulsky, S. Larose, D. Pederson, & G. Moran (Éds), *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 158-179). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moss, E., St-Laurent, D., & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. Dans J. Solomon & C. George (Éds), *Attachment disorganization* (pp. 160-187). New York: The Guilford Press.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17, 25-45.
- Parke, R. D., & O'Leary, S. E. (1976). Father-mother-infant interaction in the newborn period: Some findings, some observations, and some unresolved issues. Dans K. Riegel & J. Meacham (Éds), *The developing individual in a changing world: Social and environmental issues* (pp. 653-663). The Hague: Mouton.
- Parlakian, R. (2003). *Before the ABCs: Promoting school readiness in infants and toddlers*. Washington, DC: Zero To Three.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Pepitone, E. A. (1980). *Children in cooperation and competition*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Roberts, W. L. (1999). The socialization of emotion expression: Relations with prosocial behavior and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31, 72-85.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' responses to the emotional distress of their children: Relations with children's competence. *Developmental Psychology*, 23, 415-422.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. Dans W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Éds), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5<sup>e</sup> éd., pp. 679-744). New York: Wiley.
- Rondal, J. (1980). Father's and mother's speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 353-369.

- Scarano de Mendonça, J., Cossette, L., Strayer, F. F., & Gravel, F. (2011). Mother-child and father-child interactional synchrony in diadic and triadic interactions. *Sex Roles*, 64, 132-142.
- Schaffer, H. R. (Ed.). (1977). *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic.
- Seban, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L., & Gunnar, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance, and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development*, 12, 91-106.
- Settle, S. A., & Milich, R. (1999). Social persistence following failure in boys and girls with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 201-212.
- Shonkoff, J. P., & Philips, D. A. (Éds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72, 1198-1213.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Cumberland, A., Losoya, S. H., Reiser, M., ... & Liew, J. (2006). Relations among mothers' expressivity, children's effortful control and their problem behaviors: A four-year longitudinal study. *Journal of Emotion*, 6, 459-472.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67-77.
- Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group. *Child Development*, 50, 821-829.
- Zhou, Q., Hofer, C., Eisenberg, N., Reiser, M., Spinrad, T. L., & Fabes, R. A. (2007). The developmental trajectories of attention focusing, attentional and behavioral persistence, and externalizing problems during school-age years. *Developmental Psychology*, 23, 369-385.



## **Article 2**

Collaboration et compétition : les stratégies coparentales et leur influence  
sur le développement social de l'enfant en milieu scolaire

Collaboration et compétition : les stratégies coparentales et leur influence  
sur le développement social de l'enfant en milieu scolaire

TITRE COURANT : Relations coparentales

Caroline Dufresne<sup>1</sup>

Marc A. Provost<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières

Les auteurs désirent remercier les familles qui ont participé à l'étude et les personnes suivantes pour leur aide dans la cueillette des données : Geneviève Mercier, Janie St-Onge et Andra Lorent. Toute correspondance devra être adressée au premier auteur à l'adresse suivante : [Caroline.dufresne@uqtr.ca](mailto:Caroline.dufresne@uqtr.ca).

Mots-clés : parents, collaboration, compétition, coparentalité, compétence sociale

### Résumé

L'objectif de cet article était de montrer l'importance de la coparentalité sur le développement social de l'enfant en fonction du sexe de ce dernier. Nous avons, ici, observé en laboratoire les deux variables de coparentalité, la compétition et la collaboration, sur des échelles Likert indépendantes. Ces observations ont eu lieu lors d'une activité dirigée de construction en famille. Aux fins de cette étude, 47 familles nucléaires (père-mère-enfant) ont participé à une visite de deux heures. Puisqu'il s'agit d'un échantillon normatif, ces familles ont été recrutées dans des quartiers favorisés de la ville afin de limiter les facteurs de risque. Les analyses statistiques ont montré que la compétition coparentale était corrélée aux différentes variables sociales de l'enfant. Ces résultats confirment partiellement notre hypothèse et indiquent que les milieux empreints de compétition sont plus susceptibles d'affecter les enfants et de créer, chez eux, des problèmes externalisés ( $r = 0,45$ ), internalisés ( $r = 0,45$ ) et d'autres difficultés telles que l'hyperactivité ( $r = 0,37$ ). Contrairement à nos attentes, la collaboration ne s'est révélée être corrélée à aucune variable sociale de l'enfant. De plus, aucune différence statistique n'a été obtenue entre les garçons et les filles. Les recherches futures devraient prendre en considération l'impact de la coparentalité négative et, plus spécifiquement de la compétition, sur le fonctionnement de l'enfant en milieu scolaire pour proposer des interventions mettant l'accent sur l'enfant, mais également sur l'enfant et sa famille.

### **Introduction**

L'enfant initie son développement au sein de sa famille. Dans cet entourage, l'enfant fait différents apprentissages qui lui permettront de développer ses capacités personnelles dont la compétence sociale. Les parents, à l'intérieur de la dynamique familiale, veillent au développement harmonieux de leur progéniture. Plusieurs caractéristiques, individuelles, conjugales, parentales ou familiales peuvent influencer leur capacité à éduquer ou prendre soin de leur enfant. Certes, leurs particularités individuelles (p. ex. : personnalité) y sont pour quelque chose. Toutefois, leur capacité à assumer leur rôle parental (style éducatif) et leur dynamique conjugale semblent également expliquer certains aspects du développement de l'enfant. Est-ce que ces possibilités sont exclusives et exhaustives? Certainement pas. Toutefois, en considérant l'ensemble des relations familiales, il semble possible d'être mieux outillé pour comprendre le développement social de l'enfant.

### **Développement social**

L'habileté sociale peut être définie, entre autres, par des intérêts sociaux reliés à l'âge de l'enfant, des habiletés sociocognitives et des comportements prosociaux appropriés. Cette habileté permet indubitablement à l'enfant de se développer de façon harmonieuse puisque les chercheurs ont observé que les enfants qui présentaient des comportements sociaux positifs étaient plus satisfaits de leur vie, établissaient des amitiés durables, étaient acceptés et appréciés de leurs pairs, réussissaient mieux sur le plan académique et montraient plus de collaboration et de coopération dans un groupe de

pairs que les enfants moins compétents socialement (Hay & Pawlby, 2003; Kostelnik, Whiren, Soderman, & Gregory, 2005; Ladd & Profilet, 1996; Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

À l’opposé, les enfants qui ne sont pas compétents socialement éprouvent plus de difficulté à développer et maintenir des amitiés, à être acceptés par leurs pairs et leurs enseignants et à démontrer des comportements prosociaux (Gresham & Elliott, 2008). Le manque d’habiletés sociales peut entraîner, à long terme, des difficultés académiques, des difficultés psychosociales et des difficultés d’adaptation (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Parmi les éléments nuisibles au développement d’habiletés sociales, Gresham, Elliott, Vance et Cook (2011) notent que les problèmes de comportements internalisés et externalisés sont à considérer puisqu’ils entravent l’acquisition ou l’actualisation de comportements reliés aux habiletés sociales. Les comportements externalisés sont dirigés vers l’extérieur et sont considérés *sous-contrôlés* (*undercontrolled*). Ils incluent l’hyperactivité, l’opposition, le passage à l’acte, etc. (Gresham & Kern, 2004). Les comportements internalisés sont dirigés vers l’individu lui-même et sont considérés *sur-contrôlés* (*overcontrolled*) (Gresham & Kern, 2004). Ils font référence au retrait social, à la faible estime de soi, à la dépression et à l’anxiété.

Plusieurs facteurs influencent le développement des comportements sociaux. Parmi ceux-ci, la famille, l’âge et le sexe de l’enfant semblent des composantes importantes

susceptibles d'influencer les habiletés sociales (Gülay, 2011). Chez les enfants, les enjeux reliés aux aptitudes sociales sont différents selon le sexe. En milieu scolaire primaire, les garçons sont plus dérangeants que les filles et moins engagés dans leurs apprentissages (Ready, LoGerfo, Burkam, & Lee, 2005). Les interactions sociales avec les pairs sont concentrées sur la connexion émotionnelle et les échanges prosociaux chez les filles alors que les garçons engagent plus volontiers des comportements compétitifs ou physiques avec leurs pairs (Rose & Rudolph, 2006). De plus, les difficultés de comportements externalisés, chez les enfants, semblent plus l'apanage des garçons alors qu'il ne semble pas exister de différences particulières pour la présence des comportements internalisés selon le sexe de l'enfant (La Frenière, Dumas, Capuano, & Dubeau, 1993; Winsler & Wallace, 2002). Kolak et Vernon-Feagans (2008) n'ont toutefois pas trouvé de relation significative entre les garçons et les filles pour les variables de compétence sociale, les problèmes internalisés et les problèmes externalisés.

### **La relation conjugale**

Les spécialistes admettent, depuis plusieurs décennies, que les conflits conjugaux ont des effets néfastes chez les enfants tels que des difficultés d'ajustement, des problèmes de conduite, de l'anxiété, de la dépression, etc. (voir, entre autres, Cummings & Davies, 1994; Emery, 1982, 1999; Grych & Fincham, 1990; Jouriles et al., 1991; Katz & Gottman, 1993; Katz & Woodin, 2002). Plusieurs recherches ont toutefois montré que les difficultés d'ajustement socioaffectif des enfants ne pouvaient être entièrement

expliquées par la présence de mésentente conjugale. À cet effet, McCoy, George, Cummings et Davies (2013) n'ont pas observé de relation significative entre l'ajustement social et scolaire de l'enfant et la relation conjugale ni avec la qualité de la relation parent-enfant. Ils expliquent que les ajustements social et scolaire de l'enfant sont des comportements plus subtils que les parents ne peuvent aisément renforcer ou punir, selon le cas. Selon eux, les comportements extrêmes comme les troubles des conduites ou les problèmes externalisés seraient plus susceptibles d'être en relation significative avec la qualité de la relation parent-enfant ou même de la relation conjugale.

### **La relation parent-enfant**

Certains auteurs ont proposé d'évaluer les effets des comportements parentaux (styles éducatifs) pour mieux expliquer la variance de l'ajustement socioaffectif des enfants. De façon générale, les parents moins chaleureux et plus coercitifs, les parents autoritaires, ont des enfants qui coopèrent moins bien (Dodge, Strassberg, Bates, & Pettit, 1992) et qui ont des comportements agressifs et délinquants (Chen, Dong, & Zhou, 1997; Dornbusch, Ritter, Leiderman, & Roberts, 1987, Maccoby & Martin, 1983). Les parents chaleureux, sensibles et encadrants favoriseraient, quant à eux, le développement optimal de leur enfant sur les plans comportemental, social et affectif (p. ex. : Clawson & Robila, 2001; Hart, Newell, & Olsen, 2003; Lamborn Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991). Le fait d'adopter des pratiques éducatives de type démocratique serait associé à un plus haut niveau d'habileté sociale chez l'enfant

(Hartup, 1983), ainsi qu'à de bonnes performances sociales et scolaires chez ce dernier (Chen et al., 1997).

Erel et Burman (1995), dans une méta-analyse, ont tenté d'exposer les liens possibles entre la relation conjugale et la relation parent enfant. Leur analyse a montré un lien significatif entre la qualité de la relation conjugale et la qualité du parentage par le truchement du modèle d'entraînement (*spillover model*) sans toutefois pouvoir expliquer toute la variance concernant les difficultés d'ajustement. À l'issue de l'analyse de 68 études, ils ont conclu qu'une grande partie de la variance restait inexpliquée lorsque venait le temps de justifier les difficultés d'ajustement des enfants même après analyse de la qualité du parentage. Stroud, Wilson, Durbin et Mendelsohn (2011) expliquent que les associations entre le système conjugal et le système parent-enfant ne reflètent pas d'associations directes, mais semblent plutôt relever d'une troisième variable qui affecterait les deux systèmes. Il semble donc y avoir autre chose qui pourrait mieux expliquer le développement social des enfants que les variables les plus étudiées comme la qualité de la relation parent-enfant (dyadique) et la qualité de la relation conjugale.

### **La coparentalité**

Pour combler ce manque de connaissances sur les associations entre le rôle des parents et le développement social, Katz et Gottman (1996) ont proposé, comme troisième variable d'influence, la coparentalité. La coparentalité peut être définie comme



étant la façon dont les parents travaillent conjointement à l'éducation de leur enfant (Feinberg, 2003), comme du parentage partagé (Deutsch, 2001), ou encore comme la qualité de la coordination entre les conjoints dans leur rôle de parents (van Egeren & Hawkins, 2004). La coparentalité tire principalement ses origines de l'approche systémique. Les tenants de cette approche, dont Minuchin (1985, 1988), suggèrent de considérer les triades comme un tout et non pas comme un ensemble de systèmes amalgamés. En effet, chaque membre de la triade a un effet direct sur les autres et est influencé par eux à tout moment. La coparentalité, est un processus familial qui affecte le développement de l'enfant bien plus que n'importe quel sous-système individuel (Minuchin, 1974). La coparentalité est donc riche d'informations et constitue une partie de la variance permettant d'expliquer certains aspects du développement de l'enfant.

Le rôle de la coparentalité a été établi à plusieurs reprises comme étant primordial pour le développement de l'enfant, et ce, nonobstant la qualité de la relation conjugale ou parentale. Par exemple, Jones, Shaffer, Forehand, Brody et Armistead (2003) ont observé une relation directe entre les conflits coparentaux et les difficultés d'ajustement social de l'enfant. Ils ont voulu, par ailleurs, tester l'effet modérateur des comportements parentaux qui s'est révélé non significatif.

Plusieurs ont confirmé la coparentalité comme un prédicteur unique des difficultés comportementales internalisées et externalisées chez les enfants après avoir contrôlé la qualité de la relation conjugale (Johnson, Cowan, & Cowan, 1999; Kolak &

Vernon-Feagans, 2008). Kolak et Vernon-Feagans (2008) ont observé une interaction triadique de 20 minutes et ont utilisé l'échelle de McHale, Kuersten-Hogan et Lauretti, (2000) le *Coparenting and Family Rating System* (CFRS) afin de mesurer la coparentalité. Ils ont également mesuré l'harmonie familiale dans une perspective triadique. Finalement, la relation conjugale a été mesurée avec le *Marital Quality Questionnaire*. Leurs résultats ont montré que l'harmonie familiale (chaleur et collaboration) expliquait une partie de la variance comme prédicteur unique de l'ajustement des enfants. Plus spécifiquement, l'harmonie familiale contribuait à l'explication des comportements internalisés de l'enfant lorsque le stress familial était considéré.

Des recherches approfondies du lien entre la coparentalité et l'ajustement de l'enfant ont montré que la coparentalité ajoute de la variance à l'explication du développement de l'enfant même après contrôle des comportements parentaux (Belsky, Putnam, & Crnic, 1996; Karreman, van Tuijl, van Aken, & Dekovic, 2008). Caldera et Lindsey (2006) ont observé la compétition et la collaboration dans des sessions triadiques à la maison en relation avec le lien d'attachement de l'enfant. Ils ont observé que les comportements parentaux maternels et la coparentalité étaient reliés au lien d'attachement de l'enfant à sa mère (résultat au Q-Sort). Plus spécifiquement, dans une régression hiérarchique, les variables démographiques scolarité du père et situation d'emploi ont été entrées en premier lieu, suivi des comportements parentaux maternels (comportements restrictifs et comportements d'écoute) puis, de la collaboration et de la

compétition coparentale. La coparentalité a permis d'expliquer 6 % de la variance du lien d'attachement de l'enfant.

Plusieurs études sur la coparentalité ont orienté leurs explications en fonction de deux pôles soit une coparentalité positive ou négative. La coparentalité positive implique le soutien mutuel prodigué par les parents alors que la coparentalité négative suggère le fait de dénigrer ou de ne pas soutenir les initiatives de l'autre parent dans les interventions auprès de l'enfant (Gable, Belsky, & Crnic, 1995; McHale, 1995). Abidin et Brunner (1995) ont montré des corrélations significatives entre la coparentalité positive soutenance et l'ajustement social et académique, de même que l'estime de soi des enfants d'âge scolaire. La coparentalité négative inclut, entre autres, le fonctionnement coparental hostile-compétitif. Ce dernier se définit par des désaccords fréquents et de nombreuses contradictions entre les parents amenant une compétition malsaine entre les parents pour l'attention et l'approbation de l'enfant (McHale & Rasmussen, 1998). McHale et Rasmussen (1998) ont montré que les conflits coparentaux durant la petite enfance prédisaient une fréquence plus élevée de comportements d'agression chez l'enfant de 4 ans lorsque rapportés par l'enseignante. Toutefois, peu d'études se sont centrées spécifiquement sur les comportements de compétition.

## Compétition

La compétition concerne le fait que les parents se dévaluent mutuellement devant leur enfant, qu'ils recherchent activement l'attention et l'affection de celui-ci et qu'ils se blâment ou se critiquent mutuellement (Teubert & Pinquart, 2010). La compétition s'inscrit dans la coparentalité négative, généralement empreinte de conflits et d'hostilité. Teubert et Pinquart (2010) définissent les conflits coparentaux comme l'amalgame de la définition de Feinberg (2003) sur la dévaluation mutuelle et la définition de Margolin, Gordis, et John (2001) sur les conflits coparentaux.

Teubert et Pinquart (2010) ont réalisé une méta analyse sur 59 études proposant des liens entre les divers aspects de la coparentalité (donc la collaboration et la compétition) et certaines composantes du développement de l'enfant et de l'adolescent. Ils ont observé que seulement 42 études sur les 59 abordaient les conflits coparentaux, d'une façon ou d'une autre, et que ces conflits étaient modestement reliés aux symptômes externalisés pour une taille d'effet moyenne de  $r = 0,23$ .

Karreman et al. (2008) ont observé 89 familles d'enfants de 3 ans dans des interactions dyadiques (mère ou père-enfant) et triadiques (mère-père-enfant) afin de mettre en relation la capacité d'autocontrôle comportemental et émotionnel (*effortful control*) des enfants, les comportements parentaux (maternels et paternels) et les comportements coparentaux (selon trois échelles : harmonie familiale, hostilité-compétition et divergences parentales). Des inventaires sur les comportements parentaux

et coparentaux ont également été complétés par les parents. La capacité d'autocontrôle comportemental et émotionnel a été mesurée en garderie à l'aide d'une dizaine de tâches alors que les comportements parentaux et coparentaux ont été observés à la maison. Lors des analyses statistiques, les observations des comportements parentaux maternels ont été saisies en premier, suivi des comportements parentaux paternels puis, des comportements coparentaux. Ces trois types d'observations, ensemble, expliquaient 31 % ( $p < 0,001$ ) de la variance des observations de l'autocontrôle comportemental et émotionnel (*effortful control*) de l'enfant. Seule la coparentalité négative (hostilité-compétition) s'est révélée être un prédicteur de l'autocontrôle même après avoir contrôlé les comportements parentaux de la mère et du père. Dans une régression hiérarchique mère-père-coparentalité, l'aspect coparentalité négative ajoutait  $-0,27$   $p < 0,05$  à l'explication des difficultés d'autocontrôle chez l'enfant alors que l'aspect coparentalité harmonie familiale (collaboration) n'ajoutait rien à la valeur explicative du modèle.

Il semble donc important d'évaluer les effets d'une coparentalité négative sur le développement socioaffectif des enfants. Pourtant, comme le confirment Margolin et al. (2001), peu de chercheurs se sont intéressés directement aux conflits coparentaux dans les familles nucléaires et à leur relation avec le développement socioaffectif des enfants. Plus spécifiquement, cette présente étude tentera de préciser la relation entre la compétition dans la relation coparentale et ses effets sur le développement socioaffectif des enfants en milieu scolaire.

### **Collaboration**

La collaboration fait référence au fait que les parents échangent sur les informations concernant leur enfant, qu'ils se soutiennent dans leurs décisions et qu'ils participent activement à la création d'un climat de loyauté mutuelle. Cette composante s'inscrit à l'intérieur de la coparentalité appelée soutenante ou positive. Ce type de coparentalité a été mis en relation avec différentes composantes du développement de l'enfant. Par exemple, McHale, Johnson et Sinclair (1999) ont fait ressortir une relation positive entre la coparentalité soutenante (collaboration) et les comportements prosociaux des enfants avec leurs pairs. Aussi, Feldman et Masalha (2010), ont démontré que la cohésion familiale (coopération, affect positif, créativité, autonomie, regards mutuels) en interaction triadique était un prédicteur de la compétence sociale chez l'enfant observée en laboratoire à l'âge de cinq mois et de huit mois. Rappelons que Karreman et al. (2008) dans leur étude, avaient obtenu des résultats significatifs avec la compétition coparentale seulement. Aucune relation significative impliquant la collaboration coparentale n'avait pu être observée.

Les études ayant mesuré la collaboration interparentale (coparentalité soutenante) dans des familles d'enfants d'âge scolaire ont aussi obtenu des résultats intéressants. Stright et Neitzel (2003) ont évalué la coparentalité soutenante durant le congé estival scolaire des enfants de 8 ans et ils ont observé qu'une plus faible coparentalité soutenante était associée à des problèmes attentionnels, à de la passivité et à une diminution des résultats scolaires en mathématiques des enfants lors de la reprise des

classes. Toutefois et contrairement à eux, McConnell et Kerig (2002) n'ont pas relevé de relation significative entre la collaboration coparentale et les comportements internalisés ou externalisés chez les enfants d'âge scolaire. En utilisant le CFRS (*Coparenting and Family Rating System*), ils ont observé que la compétition entraînait des difficultés internalisées et externalisées chez l'enfant d'âge scolaire, mais aucune corrélation n'a été observée concernant la collaboration coparentale. Les chercheurs expliquent l'absence de résultats significatifs, entre autres, par le choix de leurs répondants. Dans cette recherche, les parents remplissaient le questionnaire CBCL concernant les difficultés internalisées et externalisées de leur enfant. Les auteurs suggèrent de demander l'avis des enseignants puisqu'ils ont généralement une très bonne idée des comportements sociaux des enfants.

Dans leur méta analyse, Teubert et Pinquart (2010) ont relevé une faible taille d'effet entre la collaboration coparentale et les problèmes internalisés de l'enfant (14 études ciblées) et les problèmes externalisés (15 études). Sur le plan statistique, ces résultats sont considérés comme de petits effets (Cohen, 1988).

La documentation scientifique semble donc indiquer que la coparentalité est un processus familial qu'il faut considérer. Déjà, plusieurs études ont démontré que la coparentalité de type négatif semble avoir des relations avec les difficultés d'adaptation sociale des enfants. En revanche, peu d'études ont trouvé un lien entre la coparentalité de type positif et l'ajustement social des enfants. Dans le but de comprendre cette

disparité positif-négatif, notre étude tâchera en premier lieu de raffiner les méthodes d'observation de la coparentalité tout en contrôlant pour le sexe de l'enfant puisqu'il semble être en relation avec le type de problème d'adaptation (internalisé chez les filles et externalisé chez les garçons). Notre étude aura donc pour objectif d'approfondir nos connaissances sur la relation entre la collaboration et la compétition au sein de la dynamique coparentale et les comportements de socialisation en milieu scolaire, incluant les comportements internalisés et externalisés des enfants tout en contrôlant la variable sexe des enfants. Plus précisément, nous proposons en premier lieu que la compétition entre les parents enregistrera des corrélations positives avec les problèmes de comportements internalisés et externalisés. En second lieu, nous croyons que la collaboration entre les parents sera négativement corrélée avec les problèmes de comportements internalisés et externalisés. Par ailleurs, nous proposons aussi de contrôler dans les régressions l'apport du sexe des enfants sur les variables dépendantes.

## **Méthode**

### **Participants**

Au départ, nous avons contacté une centaine de familles. Nous avons sollicité les participants grâce à des affiches et des dépliants envoyés aux écoles primaires de milieux socioéconomiques moyens à aisés pour constituer un échantillon normatif. En effet, dans ce premier volet de l'étude sur la coparentalité des familles nucléaires, nous avons choisi de former un échantillon représentatif de la famille québécoise moyenne. Le recrutement a eu lieu dans une région francophone du Québec et les participants ont



été choisis sur une base volontaire. Les familles devaient répondre à certains critères dont, avoir au moins un enfant âgé entre 5 et 8 ans, être disponibles pour une visite au laboratoire de deux à trois heures et être en mesure de mobiliser, pour la visite, les trois membres de la famille. Au total, 47 familles (mère-père-enfant) dont l'enfant était entre 6 et 8 ans (22 garçons) ont participé à l'étude sur les relations familiales. Dans l'échantillon final, moins de 7 % des parents étaient d'origine autre que caucasienne.

L'âge moyen des enfants était de 6,83 ans, ( $\acute{E}.T. = 0,67$ ), celui des mères de 35,50 ans et celui des pères de 37,63 ans. Lors de cette étude, 35 % des couples étaient ensemble depuis moins de six ans, 18 % l'étaient depuis six à dix ans et 40 % l'étaient depuis plus de dix ans. L'enfant cible de l'étude était le seul enfant du couple pour 18,8 % d'entre eux alors qu'il faisait partie d'une fratrie de deux enfants (39,6 %) ou de plus de trois enfants (39,6 %). Le revenu familial moyen était de 20 000 \$ à 40 000 \$ dans 12,8 % des cas, entre 40 000 \$ et 60 000 \$ dans 21,3 % des cas, de 60 000 \$ à 80 000 \$ dans 22,3 % des cas et de plus de 80 000 \$ pour 40,1 % des familles. Le nombre d'années moyen d'éducation était de 14 années ( $\acute{E}.T. = 2,9$ ) pour la mère et de 14 années ( $\acute{E}.T. = 2,7$ ) pour le père.

### **Procédure**

Les familles sont venues au laboratoire participer à des activités dirigées et semi-dirigées dyadiques et triadiques.

Les activités dyadiques (parent-enfant) servaient le but d'un autre aspect de notre projet de recherche et consistaient en des dessins à créer à l'aide de figurines d'animaux. Au cours des activités dyadiques, le parent non impliqué était dans une pièce adjacente et remplissait des questionnaires sur ses relations familiales, sa relation de couple et des questions d'ordre sociodémographique.

Une activité triadique semi-dirigée de dix minutes, la collation, était également proposée au cours de ce protocole de recherche. La collation nous a permis d'observer neufs échelles d'interaction parent-enfant dont l'expression émotionnelle (voir Dufresne & Provost, 2015).

L'activité centrale de cette présente recherche était une activité triadique créée spécifiquement par notre équipe pour mettre à l'épreuve la dynamique coparentale. Cette activité était en fait un jeu de construction et de résolution de problèmes comprenant des morceaux de casse-tête en bois de différentes formes et de deux couleurs ainsi qu'un plateau de jeu vertical formé de deux parois transparentes séparées par une distance équivalente à l'épaisseur des morceaux de bois. Le but du jeu était de faire entrer toutes les pièces disponibles entre les deux parois sans qu'aucune pièce ne dépasse les limites supérieures des parois. La résolution de ce casse-tête était particulièrement difficile ce qui forçait les familles à vraiment se concentrer sur la tâche pendant les 12 minutes allouées. La présentation du jeu s'est fait de façon standardisée et les règles étaient énumérées dans le même ordre pour tous. Les consignes étaient de 1) mettre tous les

morceaux de casse-tête dans le plateau de jeu sans qu'aucun morceau ne dépasse sur le dessus; 2) interdiction de secouer le plateau de jeu pour mieux agencer des pièces déjà dans le jeu; 3) au besoin, recommencer autant de fois qu'il le faudra; et 4) réaliser la tâche en moins de 12 minutes. Suite aux questions de la famille, le chronomètre était laissé sur la table à côté du plateau de jeu bien en vue des participants.

À la fin de la visite en laboratoire, nous demandions le consentement des parents pour contacter l'enseignant(e) de l'enfant, pour remplir des questionnaires sur le développement social de l'enfant. Les familles ont reçu une compensation financière pour leur déplacement ainsi qu'une copie vidéo (DVD) de leur passage au laboratoire.

Les questionnaires ont été envoyés par la poste avec une enveloppe de retour affranchie et les enseignants(es) devaient retourner le questionnaire complété dans les délais prescrits. Au total, 98 % des questionnaires ont été retournés complétés.

## Mesures

Observation de la coparentalité. La première étape a été de construire des grilles d'observation pour les variables collaboration et compétition. Ces grilles tirent leurs origines de plusieurs publications dont le CFRS (*Coparenting and Family Rating System*) de McHale et al. (2000) et le SCIFF de Lindahl et Malik (1996). Nous avons choisi des grilles où nous observions l'ensemble des comportements coparentaux pour donner à la fin des 12 minutes une seule cote sur une échelle en cinq points. Il ne s'agit

pas ici d'observer chaque parent tour à tour, mais de noter toutes les manifestations de comportements coparentaux des deux parents envers leur enfant.

La collaboration représente le degré avec lequel le parent coopère ouvertement avec l'autre parent au cours d'une interaction avec son enfant. Cela peut inclure le fait de répéter et renforcer ce qui a été dit par l'autre parent à l'enfant ou encore, d'ajouter des informations ou des commentaires afin de faciliter les activités de l'autre parent avec l'enfant. La collaboration a été codifiée sur une échelle Likert en cinq points allant de (1) *absence de collaboration* à (5) *beaucoup de collaboration*. La cote de 1 était synonyme d'absence de collaboration et pouvait être donnée aux triades passives, désengagées et ne devait pas contenir d'indices de compétition. Les parents recevant une cote de 5 étaient considérées comme proactifs, collaborateurs et capables de prodiguer du soutien.

La variable compétition, elle, reflète le degré avec lequel le parent tente de miner les efforts de l'autre parent dans l'interaction avec l'enfant. Les comportements typiques de compétition incluent, par exemple, de donner des directives, contraires à celles de l'autre parent, à l'enfant. Cela peut aussi inclure le fait de vouloir obtenir l'attention de l'enfant à tout prix, quitte à interrompre un échange entre l'enfant et l'autre parent. La variable compétition a été codifiée sur une échelle Likert en cinq points allant de (1) *absence de compétition* à (5) *très compétitive*. Pour que les familles puissent recevoir la cote de 1, aucun épisode de compétition coparentale ni tentative pour miner l'autorité ou les idées

de l'autre parent ne devait être observé. En revanche, une cote de 5 était attribuée aux familles dont les parents se contredisaient, tentaient de détourner l'attention de l'enfant vers eux, essayaient de vendre leur point ou leurs stratégies en dénigrant les idées de l'autre parent.

La séquence de l'activité, d'une durée de 12 minutes, a été enregistrée en laboratoire et des étudiantes déjà entraînées à l'observation de familles ont reçu une formation de quinze heures sur l'observation de la dynamique coparentale. Deux étudiantes ont été retenues pour réaliser chacune la codification de la moitié de l'échantillon pour chacune des variables de coparentalité (collaboration et compétition). Au préalable, elles ont observé un tiers des bandes pour établir un accord interjuge. Au terme de cet exercice, elles ont obtenu un taux d'accord parfait 85 % du temps pour l'échelle de compétition et 89 % du temps pour l'échelle de collaboration. Les étudiantes devaient observer la bande à trois reprises avant de prononcer leur jugement définitif.

Comportements sociaux en milieu scolaire. Le questionnaire *Social Skills Rating System* version enseignant (SSRS-T) de Gresham et Elliott (1990) a été complété par l'enseignant(e) principal(e) de l'enfant. Ce questionnaire de 50 questions comporte trois dimensions. La première dimension concerne les habiletés sociales (coopération, assertivité, autocontrôle) (2 = *souvent vrai*, 1 = *parfois vrai*, 0 = *jamais vrai*). La seconde dimension concerne les difficultés comportementales (internalisées et externalisées) alors que la troisième dimension, propre au questionnaire de l'enseignant

est la composante performance académique. Aux fins de ce présent article, nous n'avons conservé que les deux premières dimensions. L'analyse de la consistance interne a révélé des scores alpha de 0,88 pour les problèmes de comportement externalisés et de 0,78 pour les problèmes de comportement internalisés. Le SSRS a démontré de fortes corrélations avec d'autres mesures de l'habileté sociale dont l'échelle de Woodcock-Johnson (Merrell & Poppinga, 1994) et l'échelle des comportements adaptatifs de Vineland (Albertus, Birkinbine, Lyon, & Naibi, 1996).

Le questionnaire *Teacher Rating Scale of School Adjustment* (TRSSA) (Birch & Ladd, 1997) a été complété par l'enseignant(e) de l'enfant. Ce questionnaire est l'un des plus fréquemment utilisés lorsque l'objectif est d'obtenir une perspective des comportements sociaux de l'enfant et de son adaptation à son environnement scolaire (p. ex. : Kochenderfer & Ladd, 1996; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Ladd, Buhs, & Seid, 2000; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997; Valeski & Stipek, 2001). Le TRSSA est composé de cinq échelles soit : attitude positive face à l'école ( $\alpha = 0,89$ ), évitement de l'école ( $\alpha = 0,74$ ), participation coopérative ( $\alpha = 0,92$ ), autonomie dans les apprentissages ( $\alpha = 0,91$ ) et participation indépendante pour laquelle l'alpha n'est pas disponible. Les informations statistiques sur la fidélité proviennent d'une étude subséquente à la création de l'outil, réalisée par les auteurs du TRSSA, Birch et Ladd (1997). Compte tenu du manque d'information disponible sur la fidélité de l'échelle de participation indépendante, nous n'en avons pas tenu compte. Une étude a remis en question la validité des deux premières échelles soit l'attitude positive face à l'école et

l'évitement de l'école (Betts & Rotenberg, 2007). À cet égard, nous avons préféré nous concentrer sur l'échelle de participation coopérative, seule échelle mesurant la compétence sociale de l'enfant.

### Résultats

Nous avons d'abord réalisé un ensemble de corrélations entre les variables sociodémographiques et les variables à l'étude (variables de l'enfant, collaboration et compétition coparentale) afin de mettre en évidence l'apport distinctif de la coparentalité. En effet, les variables sociodémographiques sont très peu corrélées avec les variables de l'enfant ou les variables de coparentalité. Seule la scolarité du père se révèle légèrement corrélée avec plus d'une variables ce qui, dans l'ensemble des corrélations réalisées est peu significatif.

Nous avons ensuite analysé chacune des deux dimensions du coparentage en relation avec chacune des variables sociales de l'enfant à l'école. Les deux séries d'analyse utilisent la régression linéaire qui permet de calculer ces diverses relations en tenant en covariable le sexe de l'enfant. Il s'agit simplement d'entrer dans l'équation d'abord le sexe de l'enfant sous forme de variable factice (dummy code, 0,1) puis la variable coparentale (voir Tableau 5) en variables indépendantes et la variable socioaffective en variable dépendante.

Tableau 5

*Corrélations pour les variables sociodémographiques*

	<i>Persistance</i>	<i>Coopération</i>	<i>Participation</i>	Cmpt externalisés	Cmpt internalisés	<i>Assertivité</i>	<i>Collaboration</i>	<i>Compétition</i>
Variables sociodémographiques								
Âge de la mère	-0,27	-0,17	-0,34*	0,32*	0,15	-0,13	-0,10	0,19
Âge du père	-0,25	-0,01	-0,17*	0,28	0,10	-0,13	-0,22	0,09
Scolarité de la mère	0,26	0,18	0,20	-0,15	-0,32	0,73	0,07	0,09
Scolarité du père	0,33*	0,33*	0,37*	-0,29	-0,21	0,13	0,29	-0,16
Diplomation de la mère	0,09	0,03	0,01	0,04	-0,22	0,16	0,04	0,14
Diplomation du père	0,35*	0,30	0,33	-0,20	-0,34	0,29	0,16	-0,10
Travail de la mère	0,07	0,07	0,01	-0,08	0,07	-0,18	-0,01	-0,20
Travail du père	0,03*	-0,11	-0,24	0,19	0,37	-0,20	0,09	-0,09
Revenu de la mère	-0,20	-0,07	-0,13	0,03	-0,08	-0,16	0,08	-0,17
Revenu du père	-0,14	-0,11	-0,12	0,14	0,13	-0,20	-0,01	0,11

\*  $p < 0,05$ .



**Description des données**

Le Tableau 6 nous indique que les moyennes des variables qui représentent un ajustement social positif à l'école sont assez élevées alors que les moyennes des variables qui représentent une adaptation négative sont très basses. Nous sommes donc en présence d'un échantillon normatif sans problème d'adaptation sociale apparente. Une deuxième constatation que le Tableau 6 permet de faire est que les filles ne se distinguent pas des garçons dans leur adaptation sociale, ce qui va plutôt à l'encontre de ce que la documentation scientifique décrit généralement.

Tableau 6

*Données descriptives et tests-t pour la variable sexe de l'enfant*

	Filles				Garçons				<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	Minimum	Maximum	<i>M</i>	<i>É.T.</i>	Minimum	Maximum		
Coopération	17,35	2,27	9	20	15,42	4,51	9	20	1,71	0,10
Problèmes externalisés	1,91	2,09	0	7	2,37	2,71	0	9	-0,62	0,50
Problèmes internalisés	2,87	2,47	0	9	3,37	2,63	0	9	-0,63	0,53
Assertivité	11,57	4,03	3	19	11,68	4,83	2	20	-0,09	0,93
Participation	12,35	2,39	7	14	11,68	2,63	7	14	0,86	0,40

**Les régressions linéaires**

Notons en tout premier lieu que la variable compétition entre les parents démontre des corrélations de 1<sup>er</sup> degré avec bon nombre de variables socioaffectives de l'enfant (voir Tableau 7) alors que la collaboration entre les parents n'est reliée à aucune variable associée à l'enfant. Nous avons par la suite généré nos analyses de régressions selon la stratégie décrite plus haut.

Tableau 7

*Corrélations entre les variables dépendantes*

	Compétition	Collaboration	Coopération	Problèmes externalisés	Problèmes internalisés	Assertivité	Participation
Compétition							
Collaboration	-0,40**						
Coopération	-0,43**	0,17					
Problèmes externalisés	0,45**	-0,14	-0,56**				
Problèmes internalisés	0,45**	0,00	-0,49**	0,55**			
Assertivité	0,13	-0,05	0,29	-0,16	-0,29		
Participation	-0,37*	0,09	0,76**	-0,82**	-0,57**	0,30	

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

**La compétition**

Tout d'abord, nous constatons que pour l'ensemble des régressions impliquant la coparentalité négative de type compétitive, le sexe de l'enfant n'a aucun impact sur l'équation en expliquant que des valeurs marginales de la variance. En revanche, comme l'indique le Tableau 8, l'apport de la variance expliquée par la compétition, dans chaque équation, est généralement hautement significatif. En outre, les bêtas indiquent que la compétition est positivement reliée aux variables qui indiquent des difficultés d'adaptation (problèmes externalisés (0,45) et internalisés (0,45)) et négativement reliées aux variables indiquant plutôt une qualité de socialisation (coopération (-0,43) et participation (-0,37)).

Tableau 8

*Tableau récapitulatif des régressions utilisant l'échelle de compétition comme variable indépendante après avoir contrôlé le sexe de l'enfant*

	Sexe de l'enfant $R^2$	Compétition $R^2$	Variation de $R^2$	Bêta	p. de la variation de $R^2$
Coopération	0,070	0,24	0,17	-0,41	0,01
Prb externalisés	0,009	0,21	0,20	0,45	0,01
Prb internalisés	0,010	0,21	0,17	0,45	0,01
Assertivité	0,000	0,02	0,02	0,13	0,44
Participation	0,020	0,15	0,13	-0,37	0,02

Ces résultats confirment partiellement notre hypothèse initiale soit que la compétition, au sein de la dynamique coparentale, se répercute chez les enfants en se manifestant par des problèmes comportementaux en milieu scolaire.

Des analyses similaires ont également été réalisées avec la collaboration coparentale qui est généralement considérée comme le pendant positif de la compétition coparentale. Nous avons, ici aussi, constaté que le sexe de l'enfant n'apportait que des valeurs marginales aux équations. Par ailleurs, contrairement à nos attentes, nous n'avons pas observé de relations significatives entre la collaboration entre les parents et les diverses variables de socialisation.

### **Discussion**

Le but principal de cette étude était de déterminer si la coparentalité et, plus précisément, les comportements coparentaux de collaboration et de compétition pouvaient être liés à des variables du développement social de l'enfant en milieu scolaire. De plus, nous voulions savoir s'il y avait une différence sur le plan des différentes variables de socialisation en fonction du sexe de l'enfant. Nos résultats ont en partie confirmé nos hypothèses. La compétition coparentale prédit bien l'adaptation sociale des enfants du premier cycle du primaire. En revanche, la collaboration des parents ne prédit aucune des variables sociales à l'étude. En outre, de façon plutôt étonnante vue la documentation, les filles et les garçons ne se distinguent sur aucune des variables socioaffectives.

La coparentalité, selon sa définition, implique une interdépendance entre certains acteurs du système familial, la mère et le père. Cette relation d'interdépendance entre les parents est donc un sous-système d'un plus grand ensemble nommé la famille. Les relations parentales, en tant que sous-système, ont été prises en considération grâce, entre autres, à l'approche systémique et plus particulièrement, à Minuchin (1974). L'étude de la coparentalité s'inscrit donc dans ce registre puisque selon la définition de la coparentalité, les parents doivent travailler conjointement lorsqu'il est question du développement et de l'éducation de leur enfant.

Dans notre étude, nous avons observé simultanément les deux parents en interaction avec leur enfant et avons réussi à faire ressortir une qualité d'interaction coparentale. Nous avons pris soin d'observer directement les comportements coparentaux en présence de l'enfant pour obtenir une coparentalité la plus représentative possible. Les résultats obtenus vont donc au-delà de ce qui aurait pu être obtenu via des questionnaires auto-rapportés.

La coparentalité peut se scinder en deux grands pôles : elle peut être positive (collaboration et harmonie) ou négative (compétition et hostilité). Les recherches antérieures ont montré que les variables de coparentalité positive et de coparentalité négative n'influençaient pas la variance du développement social avec la même intensité. Par exemple, Karreman et al. (2008), ont observé une relation négative significative entre la coparentalité négative et l'autocontrôle chez l'enfant alors qu'ils n'ont obtenu aucune relation significative entre la coparentalité positive et l'autocontrôle.

Notre première hypothèse était que les variables compétition et collaboration apporteraient une variance significative dans l'explication du comportement social de l'enfant en milieu scolaire. Cette hypothèse a été partiellement confirmée. Comme Karreman et al. (2008), nous avons obtenu des corrélations significatives entre la variable compétition coparentale et plusieurs variables du développement social dont les problèmes externalisés et internalisés. Les recherches de McHale et Rasmussen (1998),



avaient également montré qu'un haut niveau de coparentalité considérée hostile-compétitive et un faible niveau d'harmonie familiale étaient associés, trois ans plus tard, à des comportements hostiles et agressifs chez les enfants rapportés par l'enseignante. Nos résultats vont dans le même sens et montrent que la compétition coparentale est reliée à différents comportements négatifs de l'enfant (problèmes externalisés, hyperactivité) en milieu scolaire. Pour nous, la coparentalité compétitive a des effets sur l'enfant qui vont au-delà des relations familiales et qui se répercutent sur les relations sociales de l'enfant. En effet, lorsque le niveau de compétition coparentale augmente, l'enseignante tend à décrire l'enfant comme plus hyperactif et présentant plus de problèmes internalisés et externalisés. En revanche, lorsque la compétition est faible, les enfants sont considérés par l'enseignante comme coopératifs et participatifs.

Les mêmes analyses statistiques ont été réalisées avec la variable du pôle positif soit la collaboration. Contrairement à certaines études (Schoppe, Mangelsdorf, & Frosch, 2001; Teubert & Pinquart, 2010), mais en accord avec d'autres (Solmeyer, Feinberg, Coffman, & Jones, 2014), nos résultats ont montré que les données obtenues n'étaient pas reliées significativement avec aucune des variables sociales mesurées chez l'enfant. Toutefois, bien que non significatifs, les Bêta associés aux différentes relations étaient dans le sens anticipé : la collaboration était positivement corrélée avec les variables sociales positives (coopération, et participation) et négativement corrélées avec les variables sociales négatives (problèmes intériorisés et extériorisés, hyperactivité). Nous estimons que la collaboration n'est pas ressortie comme variable permettant d'expliquer

une partie de la variance en grande partie en raison de notre échantillon normatif. En effet, il est attendu, pour les familles de la classe moyenne sans facteur de risque spécifique, de démontrer de la collaboration et des comportements coparentaux positifs régulièrement. Nous pouvons donc nous attendre à ce que ces comportements soient considérés comme la norme contrairement aux comportements de compétition. Il y a eu peu de variance observée entre les scores des différentes familles pour la variable de collaboration. En revanche, une différence marquée était présente pour la variable compétition. Notre échantillon étant normatif, la coparentalité compétitive est un phénomène plutôt isolé. Malgré tout, les quelques enfants vivant dans une famille où règne une compétition coparentale ont été décrits, par l'enseignante comme présentant significativement plus de comportements négatifs que les enfants provenant de familles sans compétition coparentale.

Le second objectif de notre étude était de vérifier la relation entre la coparentalité, le sexe de l'enfant et les variables sociales. Aucune différence significative n'a été observée entre les garçons et les filles quant à la relation entre la coparentalité et les variables sociales. D'autres chercheurs (La Frenière et al., 1993; Winsler & Wallace, 2002) ont obtenu des résultats similaires avec la variable « troubles internalisés » soit une absence de différence significative entre les garçons et les filles. Nous pensons que, compte tenu de notre échantillon normatif de petite taille, il soit possible que le nombre d'enfants présentant des comportements hyperactifs ou externalisés importants ou encore, des comportements de coopération et de participation n'ait pas été assez

imposant pour permettre de déceler une différence significative entre les sexes. Nous croyons qu'un plus gros échantillon plus varié sur le plan des facteurs de risque aurait pu permettre de soulever une différence entre les garçons et les filles.

Bien que nos hypothèses n'aient été que partiellement avérées, les résultats obtenus sont tout de même très intéressants et démontrent la nécessité de prendre en considération la coparentalité dans l'étude du développement social de l'enfant. Nous suggérons aux recherches subséquentes d'intégrer une population clinique ainsi que des familles dites à risque dans l'échantillonnage afin d'obtenir une plus grande représentativité de la famille québécoise.

### Références

- Abidin, R. R., & Brunner, J. F. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*, 31-40.
- Albertus, C., Birkinbine, J., Lyon, M. A., & Naibi, J. (1996). A validity study of the social skills rating system-teacher version with disabled and nondisabled preschool children. *Perceptual and Motor Skills, 83*, 307-316.
- Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting, and early emotional development. Dans J. P. McHale & P. A. Cowan (Eds), *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families* (pp. 45-55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 22*, 150-164.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Caldera, Y. M., & Lindsey, E. W. (2006). Coparenting, mother-infant interaction, and infant-parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology, 20*, 275-283.
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children, *International Journal of Behavioral Development, 21*, 855-875.
- Clawson, M. A., & Robila, M. (2001). Relations between parenting style and children's play behaviour: Issues in education, *Journal of Early Education and Family Review, 8*, 13-19.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cummings, E. M., & Davies, D. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. New York: The Guilford Press.
- Deutsch, F. M. (2001). Equally shared parenting. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 25-28.
- Dodge, K. A., Strassberg, Z., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). The longitudinal relation between parental conflict strategies and sociometric standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly, 38*, 477-493.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., & Roberts, D. F. (1987). The relationship of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dufresne, C., & Provost, M. A. (2015). *L'expression émotionnelle dans la relation parent-enfant : apport distinctif de la mère et du père dans le développement de la compétence sociale de l'enfant*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Emery, R. E. (1982) Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.
- Emery, R. E. (1999). *Marriage, divorce and children's adjustment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Feinberg, M. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3, 95-131.
- Feldman, R., & Masalha, S. (2010). Parent-child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology*, 46, 455-467.
- Gable, S., Belsky, J., & Crnic, K. (1995). Coparenting during the child's 2<sup>nd</sup> year: A descriptive account. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 609-616.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System—Rating scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly* 26, 27-44.
- Gresham, F. M., & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Éds), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262-281). New York: The Guilford Press.

- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.
- Gülay, H. (2011). Assessment of the prosocial behaviors of young children with regard to social development, social skills, parental acceptance-rejection and peer relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38, 164-172.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. Dans J. O. Greene & B. R. Burleson (Éds), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753-797) New Jersey: London.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Dans E. M. Hetherington (Éd.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hay, D. R., & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74, 1314-1327.
- Johnson, V. K., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1999). Children's classroom behavior: The unique contribution of family organization. *Journal of Family Psychology*, 13, 355-371.
- Jones, D., Shaffer, A., Forehand J. R., Brody, G., & Armistead, L. P. (2003). Coparent conflict in single mother-headed African American families: Do parenting skills serve as a mediator or moderator of child psychosocial adjustment? *Behavior Therapy*, 34, 259-272.
- Jouriles, E. N., Murphy, C. M., Farris, A. M., Smith, D. A., Richters, J. E., & Waters, E. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: Increasing the specificity of the marital assessment. *Child Development*, 62, 1424-1433.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22, 30-40.
- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29, 940-950.

- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1996). Spillover effects of marital conflict: In search of parenting and coparenting mechanisms. Dans J. P. McHale & P. A. Cowen (Éds), *New directions for child development Vol. 74, Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two parent families* (pp. 57-76). San Francisco: Jossey-Bass
- Katz, L. F., & Woodin, E. M. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, 73, 636-652.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kolak, A. M., & Vernon-Feagans, L. (2008). Family-level coparenting processes and child gender as moderators of family stress and toddler adjustment. *Infant and Child Development*, 17, 617-638.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (2005). *Guiding children's social development. Theory to practice*. USA: Thomson & Demler Learning.
- Kupersmidt, J., Coie, J., & Dodge, K. (1990). The role of peer relationships in the development of disorder. Dans S. Asher & J. Coie (Éds), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-308). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- 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.
- Ladd, G., & Profilet, S. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008-1024.
- La Frenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1993). Development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment*, 4, 442-450.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lindahl, K. M., & Malik, N. M. (1996). *System for coding interactions and family functioning (SCIFF)* (Manuel non publié). University of Miami, États-Unis.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Éds), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, 4<sup>e</sup> éd.). New York: Wiley.
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology* 15, 3-21.
- McConnell, M. C., & Kerig, P. K. (2002). Assessing coparenting in families of school-age children: Validation of the coparenting and family rating system. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 34, 44-58.
- McCoy, K. P., George, M. R. W., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment. *Social Development*, 22, 641-662.
- McHale, J. P. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy: The roles of marital distress and child gender. *Developmental Psychology*, 31, 985-996.
- McHale, J. P., Johnson, D., & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education and Development*, 10, 373-401.
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R., & Lauretti, A. (2000). Evaluating coparenting and family-level dynamics during infancy and early childhood: The Coparenting and Family Rating System. Dans P. K. Kerig & K. M. Lindahl (Éds), *Family observational coding systems: Resources for systemic research* (pp. 151-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McHale, J., & Rasmussen, J. L. (1998). Coparental and family group-level dynamics during infancy: Early family precursors of child and family functioning during preschool. *Development and Psychopathology*, 10, 39-59.
- Merrell, K. W., & Poppinga, M. R. (1994). The alliance of adaptive behavior and social competence: An examination of relationships between the scales of independent behavior and the social skills rating system. *Developmental Disabilities*, 1, 39-47.



- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. Dans R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Éds), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 7-25). Oxford: Clarendon.
- Newcomb, A., Bukowski, W., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 306-347.
- Ready, D. D., LoGerfo, L. F., Burkam, D. T., & Lee, V. E. (2005). Explaining girls' advantage in kindergarten literacy learning: Do classroom behaviors make a difference?. *Elementary School Journal*, 106, 21.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Schoppe, S. J., Mangelsdorf, S. C., & Frosch, C. A. (2001). Coparenting, family process, and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 526-545.
- Solmeyer, A., Feinberg, M., Coffman, D., & Jones, D. (2014). The effects of the family foundations prevention program on coparenting and child adjustment: A mediation analysis. *Society for Prevention Research*, 15, 213-223.
- Stright, A. D., & Neitzel, C. (2003). Beyond parenting: Coparenting and children's classroom adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 31-40.
- Stroud, C., Wilson, S., Durbin, C., & Mendelsohn, K. (2011). Spillover to triadic and dyadic systems in families with young children. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 919-930.
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10, 286-307.

- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development, 72*, 1198-1213.
- van Egeren, L. A. & Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development, 11*, 165-178.
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development, 13*, 41-58.

## **Discussion générale**

Le but de cette thèse était d'apporter une contribution à la connaissance du lien entre la coparentalité et le fonctionnement psychosocial d'enfants du premier cycle du primaire. Nous définissons la coparentalité comme le comportement conjoint des parents à l'égard de leur enfant. La thèse comporte deux articles qui présentent deux niveaux de notre démarche. Le premier article présente un premier niveau de la démarche où nous comparons en quelque sorte le pouvoir de prédiction du comportement de l'enfant, d'une part des comportements de chaque parent et, d'autre part, de l'interaction de leurs comportements. Le deuxième article, fort des données du premier, aborde directement la coparentalité grâce à des grilles innovantes et efficaces.

Au terme de cette recherche, nous sommes en mesure d'affirmer que la coparentalité tient une place importante dans la dynamique familiale et qu'elle a un lien avec le développement de l'enfant d'une manière distincte des construits habituellement reliés au parentage individuel tel que l'attachement ou le style éducatif.

Ainsworth (1969, 1979), Bowlby (1969), Tarabulsy, Avgoustis, Phillips, Pederson et Moran, (1997) et d'autres, grâce à leurs multiples recherches sur l'attachement, ont montré le lien entre le développement de l'enfant et la qualité de la relation mère-enfant, que ce soit sur le plan de la sensibilité ou de la réciprocité. Toutefois, les résultats de ces différentes études ont montré que l'attachement ne pouvait expliquer à lui seul

l'ensemble de la variance des comportements de l'enfant. En effet, différentes méta-analyses rapportent en moyenne une variance expliquée d'environ 25 %. Une récente méta-analyse de Groh et al. (2014) a montré que la sécurité d'attachement comptait  $d = 0,39$  pour expliquer la compétence sociale ( $k = 80$ ),  $d = 0,31$  pour les symptômes externalisés ( $k = 69$ ) et  $d = 0,15$  pour les symptômes internalisés ( $k = 42$ ). Lamb et al. (1982) ainsi que Dubowitz et al (2001) ont fait le même exercice avec la relation père-enfant sans pouvoir parvenir à expliquer 100 % de la variance des variables comportementales liées au développement psychosocial de l'enfant.

Le développement du concept des pratiques éducatives (styles parentaux) de Baumrind (1967) et leur conceptualisation par Maccoby et Martin (1983), ont amené l'étude des relations parentales dans une autre direction sans pour autant parvenir à expliquer toute la variance des comportements de l'enfant. La documentation laissait donc croire qu'il y avait quelque chose au-delà des relations parentales (mère ou père-enfant) qui pourrait expliquer les comportements de l'enfant. D'ailleurs, comme l'ont montré Caldera et Lindsey (2006), les parents agissent de façon différente dans un contexte dyadique (seul avec l'enfant) ou triadique (en présence de l'autre parent) ce qui confirme la nécessité d'observer les parents en interaction ensemble avec leur enfant et non de façon isolée.

Concernant le rôle du père et son influence auprès de l'enfant, les chercheurs Dubeau, Coutu et Lavigueur (2013) ont fait ressortir trois constats. D'abord le père est

plus impliqué auprès de son enfant qu'il ne l'était dans les années 80, l'engagement paternel a des effets positifs sur, entre autres, l'ajustement social et le développement cognitif de l'enfant et, finalement, il existe différents modèles d'implication paternelle. Leur recherche a montré que les pères impliqués dans la discipline avaient des enfants reconnus plus compétents socialement par les enseignants que les pères moins impliqués ( $r = 0,42$   $p < 0,01$ ). Les pères qui valorisaient le jeu avaient des enfants qui présentaient moins de comportements internalisés ( $r = 0,32$ ,  $p < 0,05$ ). Les chercheurs n'ont toutefois obtenu aucune relation significative entre le soutien émotionnel paternel, la présence à la maison des pères ou la qualité de la relation conjugale sur les différentes variables socioaffectives de l'enfant (comportements internalisés, comportements externalisés et compétence sociale). Cette recherche montre bien que d'autres aspects de la relation entre le père et l'enfant, au-delà de l'attachement, puissent expliquer une partie de la variance des comportements de l'enfant.

Plutôt que de voir la famille composée de différents sous-systèmes, nous avons choisi d'aborder ces relations comme faisant partie d'un tout intégré. C'est pourquoi nous ne pouvions considérer les comportements parentaux sans prendre en considération les comportements et les réactions de l'enfant. Les réflexions concernant le rôle des membres et le fonctionnement de la famille nous ont amenés à cibler un champ d'études particulier et c'est pourquoi nous avons décidé d'aborder la dynamique familiale sous l'angle de la coparentalité. Nous abondons dans le sens de Kolak et Vollings (2007) et croyons que les pères et les mères ont avantage à être observés simultanément puisqu'ils

sont membres du même système familial et, pour cela, nous devons observer leur contribution conjointe à la relation coparentale. C'est avec cette prémisse que nous avons bâti un protocole de recherche permettant d'observer, dans un cadre expérimental, trois individus simultanément. La complexité du protocole (questionnaires aux parents, trois heures de présence en laboratoire pour toute la famille, questionnaires à l'enseignante) a joué en notre défaveur faisant en sorte qu'un nombre restreint de familles ont pu participer à l'ensemble des étapes du protocole.

L'originalité de cette thèse repose entre autres sur le fait d'avoir observé la coparentalité en milieu expérimental en modalité dyadique (parent-enfant) et triadique avec des familles nucléaires. Sur le plan statistique, nous avons fait une interaction des comportements maternels et paternels dans un premier temps et avons observé directement les comportements coparentaux dans un second temps. Finalement, l'enseignante de chaque enfant a été contactée afin de remplir une série de questionnaires nous permettant de dresser un portrait de l'enfant en milieu scolaire.

Cibler la coparentalité au sein de la dynamique des familles nucléaires est relativement nouveau et nous croyons que cette étude permettra de mieux comprendre le rôle et l'influence des parents en relation avec leur enfant.

### **Premier article**

Dans le premier article, nous avons observé, dans une interaction triadique, la qualité des relations mère-enfant et père-enfant par le biais de l'expression émotionnelle. Nous avons ensuite fait statistiquement l'interaction entre les deux résultats dyadiques et les variables psychosociales de l'enfant en milieu scolaire. L'augmentation de la variance obtenue par l'interaction s'est révélée être significative et être source d'explication de la variance des variables coopération et persistance de l'enfant. Considérant l'échantillon normatif de notre petite population, ce résultat est plus qu'intéressant et nous permet d'affirmer que la dynamique coparentale est une entité différente des comportements parentaux et que l'étude du développement de l'enfant devrait en tenir compte davantage.

### **Deuxième article**

Dans le second article, nous avons poussé plus loin la démarche en observant directement la coparentalité grâce à de nouvelles grilles d'observation précises. Nous avons en particulier observé la collaboration et la compétition coparentales. Un résultat unique était donc attribué au couple parental pour chacune des variables. Ces variables coparentales ont été mises en relation avec les comportements sociaux de l'enfant en milieu scolaire. Les régressions effectuées en contrôlant pour le sexe de l'enfant ont permis d'observer des relations significatives positives entre la compétition et les variables de problèmes externalisés (hyperactivité, impulsivité, agitation) et internalisés. De même, des relations significatives négatives ont été observées entre la compétition et



les variables prosociales (coopération, participation, persistance). Toutefois, et contrairement à nos attentes, les régressions n'ont pas permis de relier de façon statistiquement significative la collaboration aux variables sociales. Ce résultat est cohérent avec celui obtenu par d'autres. Par exemple, Umemura et al. (2015) ont observé une relation significative entre la variable compétition coparentale (observée par le biais d'une interaction significative entre la compétition maternelle et paternelle) et les comportements d'hyperactivité et d'impulsivité chez les garçons (mais non les filles). Toutefois, aucune relation significative n'a été obtenue pour la variable collaboration coparentale. Dans notre étude et contrairement à Umemura et al., aucune différence significative n'a été observée entre les garçons et les filles.

### **Explications des résultats**

#### **Sexe de l'enfant**

Nous croyons qu'en contrôlant pour les facteurs de risque (revenu moyen, famille nucléaire, école de niveau socioéconomique moyen-élevé), nous avons obtenu un échantillon homogène et à faible risque qui n'est pas nécessairement représentatif de la population en général. Toutefois, cela nous a permis, tel que nous le souhaitions au départ, de venir vraiment cibler l'influence de la coparentalité sur les comportements de l'enfant. En effet, les familles étaient en général très fonctionnelles. Elles présentaient beaucoup plus de comportements de collaboration que de comportements de compétition. Cette capacité des parents à s'entraider et se soutenir comme parents a probablement créé un environnement propice pour le développement des enfants venant

diminuer les comportements problématiques tels que l'agressivité, l'hyperactivité ou l'impulsivité, de même que les comportements internalisés (anxiété, retrait). Nous n'avons donc pas pu obtenir un échantillon assez grand d'enfants présentant des difficultés de comportement pour qu'il puisse y avoir des différences significatives entre les garçons et les filles. Il est également important de noter que, bien que certaines études aient obtenu une relation significative entre la coparentalité et les variables sociales en fonction du sexe de l'enfant, la méta-analyse de Teubert et Pinquart (2010) fait état, au final, de différences non significatives entre les garçons et les filles.

### **Comportements internalisés et externalisés**

Dans notre étude, nous avons obtenu des résultats significatifs pour les variables de comportements externalisés et internalisés en lien avec la variable compétition coparentale. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus par d'autres. McHale et Rasmussen (1998) ont observé une relation significative entre la compétition (mesurée par les divergences entre les comportements parentaux lors d'une interaction triadique) et l'observation par l'enseignant de comportements d'anxiété chez l'enfant. Chen et Johnston (2012) ont également relevé, dans leur étude, que les désaccords coparentaux sur l'éducation des enfants prédisaient les problèmes internalisés et externalisés chez les enfants, même après contrôle de l'efficacité parentale. D'autres (Johnson, Cowan, & Cowan, 1999; Kolak & Vernon-Feagans, 2008) ont montré que la coparentalité prédisait les problèmes de comportement internalisés et externalisés même après contrôle de la qualité de la relation conjugale. Ces études ont permis de constater que la coparentalité

est une variable dont on doit tenir compte lorsqu'un enfant présente des comportements internalisés ou externalisés d'autant plus lorsque, pris isolément, les parents semblent compétents et adéquats. Dans ces conditions, une vision plus globale de la coparentalité pourrait permettre d'expliquer certains comportements de l'enfant. En effet, en voyant la triade en interaction il sera possible de déceler certaines dynamiques (contrôle, compétition) impossibles à observer dans une dyade parent-enfant.

Nous pouvons soumettre l'idée que les comportements de compétition à l'intérieur de l'unité parentale nuisent au développement de l'enfant et provoquent, chez lui, des difficultés d'adaptation se répercutant par des comportements internalisés et externalisés. En effet, lorsque les parents sont en compétition pour l'attention, l'amour ou la reconnaissance de l'enfant, ce dernier peut se sentir pris dans un conflit de loyauté ou déchiré par les parents lui demandant implicitement de prendre position. Cette réalité peut alors le déstabiliser et faire ressortir des comportements internalisés ou externalisés qui se répercuteront jusque dans le milieu scolaire.

### **Collaboration et compétition**

Concernant l'absence de résultats pour la variable collaboration, nous croyons que la taille de l'échantillon et l'aspect normatif de ce dernier ont pu limiter les chances d'observer des effets pour la collaboration. Umemura et al. (2015) ont également observé une absence de relation significative entre la collaboration et les différentes variables externalisées de l'enfant. Ces derniers, qui possédaient également un

échantillon considéré normatif, expliquaient l'absence de résultat par le fait qu'ils n'observaient chez l'enfant que des variables considérées négatives (externalisation). Ils précisait que la collaboration pourrait probablement mieux expliquer les comportements positifs (coopération, compétence sociale, etc.) des enfants. D'autres comme Kuersten-Hogan, Franco et Son (2013) ou Blandon, Scrimgeour, Stifter et Buss (2014) ont obtenu des résultats différents pour la collaboration et la compétition en fonction du contexte. Pour Kuersten-Hogan et ses collègues, la collaboration était identique dans un contexte de soins apportés à l'enfant et dans un contexte de jeu alors que la compétition coparentale différait selon le contexte. Pour Blandon et al., la collaboration était plus similaire entre les trois contextes proposés (jeu libre, jeu dirigé et ramassage) que la compétition (*within-family variation*). La collaboration était également plus similaire entre les familles que la compétition (*between-family variation*).

De notre côté, nous croyons que les enfants qui grandissent dans un milieu sain et adéquat ont moins de chance de présenter une grande diversité de comportements positifs entre eux, ce qui pourrait expliquer notre faible variabilité entre les familles et l'absence de résultats significatifs avec cette variable.

En contrepartie, la compétition est un concept généralement associé à de la tension, de l'agressivité, un manque d'appui. Les enfants qui sont au cœur de disputes parentales, qui voient leurs parents les prendre à partie ou les solliciter pour une prise de position

contre l'autre parent, ont accès à des modèles de négociation de conflits inadéquats et risquent, en intériorisant ces pratiques, de présenter des comportements externalisés à leur tour.

### **Portée des résultats**

Nos résultats montrent, sans aucun doute, que la coparentalité est un concept dont il faut tenir compte dans l'étude du développement de l'enfant. Par nos protocoles de recherche, nous avons pu montrer que la coparentalité est plus que l'apport distinctif de la mère et du père. En fait, la coparentalité est un concept unique qui ajoute de l'information aux relations dyadiques traditionnelles (mère-enfant ou père-enfant). La coparentalité, qu'elle soit l'interaction des comportements parentaux maternels et paternels ou qu'elle soit mesurée sur des échelles indépendantes, permet d'expliquer une partie de la variance des comportements de l'enfant. Plus spécifiquement, notre étude a permis d'expliquer, pour les différentes variables sociales de l'enfant une variance se situant entre 0,13 et 0,20. En comparaison l'attachement, selon la méta-analyse de De Wolff et van IJzendoorn (1997), explique en moyenne 0,25 de la variance des variables du développement de l'enfant. Ces chercheurs ont conclu, à l'issue de leur méta-analyse sur les antécédents parentaux et l'attachement de l'enfant, qu'il y avait clairement autre chose, à l'intérieur de la famille, que la sensibilité parentale pour expliquer la qualité du lien d'attachement de l'enfant. Suite à ces résultats, Caldera et Lindsey (2006) ont tenté de montrer un lien entre la coparentalité et l'attachement. Pour ce faire, ils ont mesuré la coparentalité ainsi que l'attachement de l'enfant à 15 mois dans 60 familles. Leurs

résultats indiquent que la coparentalité soutenante, observée et rapportée (par questionnaire), est associée à un attachement plus sécurisé chez l'enfant avec son père (mais non avec sa mère). Cette relation était significative, même après avoir contrôlé pour les comportements de sensibilité paternelle. Fait intéressant, dans leurs analyses de régression, les auteurs ont observé que la compétition coparentale apportait une contribution significative indépendante (6 %) dans l'explication de l'attachement de l'enfant (selon le tri de cartes d'attachement complété par la mère) alors que la collaboration coparentale était non significative. Si nous faisons l'exercice d'additionner la variance expliquée par l'attachement et celle expliquée par la coparentalité, nous pourrions obtenir une variance totale avoisinant les 40 % ce qui, en soi, serait un résultat fort intéressant. Les recherches subséquentes pourraient donc avoir avantage à évaluer l'attachement et la coparentalité conjointement dans le but de mieux comprendre le développement de l'enfant et non seulement de mesurer l'influence de la coparentalité sur l'établissement du lien d'attachement de l'enfant.

Bien que l'attachement soit un concept dyadique et que la coparentalité soit une composante familiale triadique, nous croyons qu'il est possible de mesurer conjointement les deux pour en arriver à dresser des mécanismes d'influence de même que l'apport conjoint de ces deux variables dans l'étude du développement de l'enfant.

Notre étude s'inscrit dans la lignée des études portant sur les relations familiales et vient montrer l'importance de considérer les membres de la famille dans une perspective

d'interdépendance. Plutôt que d'observer uniquement des systèmes dyadiques isolés et de tenter d'en tirer des conclusions, nous avons observé des dyades, mais également une triade, ce qui nous a permis d'en mesurer l'influence distinctive. Nos résultats démontrent que la coparentalité a une influence au-delà des comportements parentaux maternels ou paternels sur le développement de l'enfant, car la coparentalité reste significative même après avoir contrôlé les comportements individuels de chaque parent. Dans ces circonstances nous pouvons affirmer que l'étude de la coparentalité demeure pertinente pour comprendre l'enfant et expliquer certains comportements.

Les résultats de notre recherche nous ont permis de confirmer partiellement nos hypothèses. Nous retenons de cette étude que la petite taille de l'échantillon ne nous a pas permis de généraliser nos observations à l'ensemble de la population. Dans la même veine, le contrôle des facteurs de risque socioéconomiques a également contribué à limiter la variance entre les familles et la généralisation des résultats. Afin de préciser les résultats, nous croyons que les recherches subséquentes devraient utiliser un échantillon clinique (familles maltraitantes, familles à faible revenu, problème de santé mentale, etc.). En ayant un répertoire de familles présentant plus de facteurs de risque, nous croyons qu'il sera plus facile d'observer les liens entre la collaboration, la compétition et les variables de l'enfant puisque les différences, entre les familles, seront probablement plus appréciables que dans un échantillon très contrôlé. Les résultats de l'échantillon clinique pourront ensuite être comparés à ceux de notre échantillon contrôlé pour mieux évaluer les effets de la coparentalité.

Aussi, nous croyons que dans un contexte idéal, les familles devraient être observées à la maison plutôt qu'en laboratoire. Le contexte contrôlé nous permet d'avoir une standardisation des activités sans toutefois pouvoir offrir la finesse et la richesse des observations réalisées à domicile. L'observation à domicile permet, en revanche, d'apprécier la capacité des parents à répondre aux demandes de l'évaluateur alors qu'ils sont sollicités par d'autres demandes et qu'ils doivent généralement transiger avec leurs tâches quotidiennes.

### **Perspectives cliniques**

Nous avons montré que la compétition coparentale était reliée de façon significative aux comportements externalisés de l'enfant en milieu scolaire. Non seulement la coparentalité explique certains comportements de l'enfant au moment où ils sont évalués, mais en plus, tel que l'ont montré Umemura et al. (2015) la compétition coparentale peut également prédire les comportements externalisés de l'enfant. Leur étude a montré que la compétition coparentale à 24 mois pouvait prédire les comportements externalisés en milieu scolaire à 7 ans. Ces résultats nous prouvent que la coparentalité doit devenir un concept incontournable de la thérapie familiale. En étant sensibilisé très tôt aux effets néfastes que peuvent entraîner les comportements de compétition coparentale, les parents pourront être accompagnés et ainsi prévenir l'apparition de problèmes externalisés chez leur enfant. Les méthodes d'arrêt sur image permettent à l'intervenant de donner de la rétroaction aux parents pour renforcer leurs



bons comportements (collaboration) et pointer les comportements de compétition coparentale afin que les parents puissent en être sensibilisés.

Lorsque l'enfant vient consulter pour un comportement décrit par les parents comme étant dérangeant (agressivité, hyperactivité, impulsivité, etc.) il faudrait toujours garder en tête que les parents ont peut-être une dynamique coparentale négative et que ce comportement pourrait être le symptôme de compétition coparentale. Dans ces conditions, plutôt que d'agir uniquement sur l'enfant, il faudrait rencontrer les parents, questionner leurs pratiques coparentales, voir avec eux l'évaluation qu'ils font de leur relation avec leur enfant, mais aussi, de l'évaluation qu'ils font de la relation de l'autre parent avec l'enfant. Ultimement, une tâche simple de dessin collectif (ex. : dessinez une ville, une ferme, etc.) pourrait permettre d'observer la coparentalité et une rétroaction sur la façon dont la triade négocie le partage des tâches (« qui dessine quoi? »), l'ambiguïté (« qu'est-ce qu'on fait? »), la collaboration (séparer la feuille en 3 vs se permettre de dessiner partout) et la compétition (« c'est bien mieux mon idée, viens le faire avec maman! »).

À la lumière des résultats présentés, nous réitérons l'importance de considérer les parents comme faisant partie d'une équipe et donc, de la nécessité de les observer conjointement dans leurs rôles parentaux. En ce sens, la coparentalité, entité distincte de l'unité familiale, permet de mieux comprendre le développement de l'enfant, particulièrement son développement social.

## Références générales

- Ahrons, C. R. (1981). The continuing coparental relationship between divorced spouses. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 415-428.
- Ainsworth, M. D. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1991). The influences of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bayley, N. (1933). The California first-year mental scale. *University of California Syllabus Series*, 243, 24.
- Belsky, J., Crnic, K., & Gable, S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys: Spousal differences and daily hassles. *Child Development*, 66(3), 629-642.
- Belsky, J., Putnam, S., & Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting, and early emotional development. Dans J. P. McHale & P. A. Cowan (Éds), *Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families. New directions for child development* (pp. 45-55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bentley, K., & Fox, R. A. (1991). Mothers and fathers of young children: Comparison of parenting styles. *Psychological Reports*, 69, 320-322.
- Besnard, T., Joly, J., Verlaan, P., & Capuano, F. (2009). Liens différenciés entre les pratiques éducatives des pères et des mères et la présence de difficultés de comportement chez les garçons et les filles d'âge préscolaire. *Enfance, familles, générations*, 10, 61-82.
- Blandon, A. A., Scrimgeour, M. B., Stifter, C. A., & Buss, K. A. (2014). Within- and between-family differences in cooperative and competitive coparenting. *Journal of Family Psychology*, 28, 106-111.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bonds, D. D., & Gondoli, D. M. (2007). Examining the process by which marital adjustment affects maternal warmth: The role of coparenting support as a mediator. *Journal of Family Psychology, 21*, 288-296.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J., & Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development, 3*, 189-204.
- Braungart-Rieker, J., Courtney, S., & Garwood, M. M. (1999). Mother- and father-infant attachment: Families in context. *Journal of Family Psychology, 13*, 535-553.
- Buhrmester, D., Camparo, L., Christensen, A., Gonzalez, L. S., & Hinshaw, S. P. (1992). Mothers and fathers interacting in dyads and triads with normal and hyperactive sons. *Developmental Psychology, 28*, 500-509.
- Caldera, Y., & Lindsey, E. (2006). Coparenting, mother-infant interaction, and infant-parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology, 20*, 275-283.
- Camara, K. A., & Resnick, G. (1998). Interparental conflict and cooperation: Factors moderating children's post-divorce adjustment. Dans M. E. Hetherington & J. D. Arasteh (Éds), *Impact of divorce, single parenting, and step parenting on children* (pp. 169-195). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chen, X., Dong, Q., & Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 21*, 855-875.
- Chen, M., & Johnston, C. (2012). Interparent childrearing disagreement, but not dissimilarity, predicts child problems after controlling for parenting effectiveness. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 4*, 189-201.
- Clawson, M. A., & Robila, M. (2001). Relations between parenting style and children's play behaviour: Issues in education. *Journal of Early Education and Family Review, 8*, 13-19.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Pruett, M. K., & Pruett, K. (2006). An approach to preventing coparenting conflict and divorce in low-income families: Strengthening couple relationships and fostering fathers' involvement. *Family Process, 46*, 109-121.

- Cox, M. J., Owen, M. T., Lewis, J. M., & Henderson, V. K. (1989). Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.
- Cummings, E. M., & Wilson, A. (1999). Contexts of marital conflict and children's emotional security: Exploring the distinction between constructive and destructive conflicts from the children's perspective. Dans M. J. Cox & J. Brooks-Gunn (Éds), *Conflict and cohesion in families: Causes and consequences*. (pp. 105-129.) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Deutsch, F. M. (2001). Equally shared parenting. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 25-28.
- Dodge, K. A., Strassberg, Z., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). The longitudinal relation between parental conflict strategies and sociometric standing in kindergarten. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 477-493.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., & Roberts, D. F. (1987). The relationship of parenting style to adolescent school performance. *Child Development* 58(5), 1244-1257.
- Dubeau, D., Coutu, S., & Lavigne, S. (2013). Links between different measures of mother/father involvement and child social adjustment. *Early Child Development and Care*, 183(6), 791-809.
- Dubeau, D., Devault, A., & Paquette, D. (2009). L'engagement paternel, un concept aux multiples facettes. *La paternité au XXI<sup>e</sup> siècle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 71-98.
- Dubowitz, H., Black, M., Cox, C. E., Kerr, M., Litrownik, A., Radhakrishna, A., ... & Runyan, D. (2001). Father involvement and children's functioning at age 6 years: A multisite study. *Child Maltreatment*, 6, 300-309.
- Feinberg, M. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice*, 3, 95-131.
- Feldman, R., & Mashala, S. (2010). Conflict resolution in the parent-child, marital, and peer contexts and children's aggression in the peer group: a process-oriented cultural perspective. *Developmental Psychology*, 46, 310-325.

- Frosch, C. A., Mangelsdorf, S. C., & McHale, J. L. (2000). Marital behavior and the security of preschooler-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology, 14*, 144-161.
- Gonzales, N. A., Pitts, S. C., Hill, N. E., & Roosa, M. W. (2000). A mediational model of the impact of interparental conflict on child adjustment in a multiethnic, low-income sample. *Journal of Family Psychology, 14*, 365-379.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*, 103-136.
- Hart, C. H., Newell, L. D., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. Dans J. O. Greene & B. R. Burleson (Éds), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 753-797) New Jersey: London.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Dans E. M. Hetherington (Éd.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development*. (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Haskett, M. E., & Willoughby, M. (2007). Path to child social adjustment: Parental quality and children's processing of social information. *Child: Care, Health and Development, 33*, 67-77.
- Johnson, V. K., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1999). Children's classroom behavior: The unique contribution of family organization. *Journal of Family Psychology, 13*(3), 355-371.
- Katz, R., & Low, S. M. (2004). Marital violence, coparenting, and family level processes in relation to children's adjustment. *Journal of Family Psychology, 18*, 372,382.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology, 22*, 30-40.
- Kolak, A. M., & Vernon-Feagans, L. (2008). Family-level coparenting processes and child gender as moderators of family stress and toddler adjustment. *Infant and Child Development, 17*, 617-638.
- Kolak, A. M., & Vollings, B. L. (2007). Parental expressiveness as a moderator of coparenting and marital relationship quality. *Family Relations, 56*, 467-478.

- Kuersten-Hogan, R., Franco, D., & Son, Y. (2013). *Coparenting dynamics across different observational contexts*. Affiche présentée à la Society for Research in Child Development, Seattle, WA.
- Lamb, M. E., Frodi, A. M., Hwang, C. P., & Frodi, M. (1982). Varying degrees of paternal involvement in infant care: Attitudinal and behavioral correlates. Dans M. E. Lamb (Éd.), *Nontraditional families* (pp. 117-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lindsey, E. W., Cremeens, P. R., & Caldera, Y. M. (2010). Mother-child and father-child mutuality in two contexts: Consequences for young children's peer relationships. *Infant and Child Development*, 19, 142-160.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A., & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Maccoby, E. E., Depner, C. E., & Mnookin, R. H. (1990). Coparenting in the second year after divorce. *Journal of Marriage & the Family*, 52, 141-155.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Éds), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, 4<sup>e</sup> éd.). New York: Wiley.
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K., & Benoit, D. (2013). Attachment and internalizing behavior in early childhood: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49, 672-689.
- Manlove, E. E., & Vernon-Feagans, L. (2002). Caring for infant daughters and sons in dual-earner households: Maternal reports of father involvement in weekday time and tasks. *Infant and Child Development*, 11, 305-320.
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two parent families. *Journal of Family Psychology*, 15, 3-21.
- McHale, J. P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family. *Family Process*, 36, 183-201.

- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R., & Lauretti, A. (2000). Evaluating coparenting and family-level dynamics during infancy and early childhood: The coparenting and family rating system. Dans P. K. Kerig & K. M. Lindahl (Éds), *Family observational coding systems: Resources for systemic research* (pp. 151-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McHale, J. P., & Rasmussen, J. L. (1998). Coparental and family group-level dynamics during infancy: Early family precursors of child and family functioning during preschool. *Development & Psychopathology*, 10, 39-59.
- Morrill, M. I., Hines, D. A., Mahmood, S., & Cordova, J. V. (2010). Pathways between marriage and parenting for wives and husbands: The role of coparenting. *Family Process*, 49, 59-73.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: The Guilford Press.
- Pleck, E. H., & Pleck, J. H. (1997). Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions. Dans M. E. Lamb (Éd.), *The role of the father in child development* (3<sup>e</sup> éd., pp. 33-48). Toronto, ON: Wiley.
- Provost, M. A., Tarabulsy, G., St-Laurent, D. & Lemelin, J-P. (2009). L'attachement mère-enfant dans la formation des caractéristiques agressives chez l'enfant d'âge préscolaire. Dans B. H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M. A. Provost, & G. Tarabulsy (Éds), *Conduites agressives chez l'enfant, perspectives développementales et psychosociales* (pp. 137-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57, 257-281.
- Rouyer, V., Frascarolo, F., Zaouche-Gaaudron, C., & Lavanchy, C. (2007). Fathers of girl, fathers of boys; Influence of child's gender on fathers' experience of, engagement in, and representations of paternity. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 225-233.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C., & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 74-86.



- Schoppe-Sullivan, S. J., Weldon, A., Cook, C., Davis, E. F., & Buckley, C. (2009). Coparenting behavior moderates longitudinal relations between effortful control and preschool children's externalizing behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50(6), 698-706.
- Shannon, J. D., Tamis-LeMonda, C. S., London, K., & Cabrera, N. (2002). Beyond rough and tumble: Low-income fathers' interactions and children cognitive development at 24 months. *Parenting: Science and practice*, 2, 77-104.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Tarabulsky, G. M., Avgoustis, E., Phillips, J., Pederson, D. R., & Moran, G. (1997). Similarities and differences in mothers' and observers' descriptions of attachment behaviours. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 599-620.
- Teubert, D., & Pinquart, M. (2010). The association between co-parenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10, 286-307.
- Umemura, T., Christopher, C., Mann, T., Jacobvitz, D., & Hazen, N. (2015). Coparenting problems with toddlers predict children's symptoms of psychological problems at age 7. *Child Psychiatry and Human Development*. Repéré à <http://link.springer.com/biblioproxy.uqtr.ca/article/10.1007/s10578-015-0536-0/fulltext.html>
- van Egeren, L. A., & Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165-178.
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Abnormal Child Psychology*, 37, 1063-1075.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.